

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM
FELSEFESİ GÖRÜŞLERİ VE ÖĞRETME-ÖĞRENME
ANLAYIŞLARININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI
DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YAPRAK DİLEK MERAL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. ZEYNEL KABLAN

Temmuz, 2014

KOCAELİ

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM
FELSEFESİ GÖRÜŞLERİ VE ÖĞRETME-ÖĞRENME
ANLAYIŞLARININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI
DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YAPRAK DİLEK MERAL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. ZEYNEL KABLAN

Temmuz, 2014

KOCAELİ

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM
FELSEFESİ GÖRÜŞLERİ VE ÖĞRETME-ÖĞRENME
ANLAYIŞLARININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI
DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Tezi Hazırlayan: Yaprak Dilek MERAL

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar Tarih ve No: **02.07.2014 / 13**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Zeynel KABLAN

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN

Jüri Üyesi: Yrd. Doç.Dr. Belgin TANRIVERDİ

.....
.....
.....



KOCAELİ, 2014

ÖNSÖZ

İnançlar, bireylerin davranışlarının en önemli belirleyicisidir. Öğretmenlerin verdiği kararları ve yaptığı tercihleri etkileyen, onların sınıf içi uygulamalarını şekillendiren sahip oldukları inançlarıdır. Bu nedenle, öğretim ortamlarını düzenlemede en önemli ögenin öğretmenler ve inançları olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, öğretmen inançlarından olan eğitim felsefesi görüşleri ile öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğretim ortamları düzenleme becerilerine olan etkilerini göstermeyi amaçlayan bir araştırma sunulmuştur.

Uzun ve zahmetli bir araştırma sürecinin sonunda hazırlanan bu çalışmanın oluşmasında manevi desteğini ve güler yüzünü benden esirgemeyen, akademik alanda yaptığı yönlendirmelerle bana yol gösteren, her türlü bilimsel kaynağa ulaşmama yardımcı olan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Zeynel KABLAN' a, sayelerinde pek çok şey öğrendiğim, yaptığı akademik eleştirilerle çalışmamı şekillendiren değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN'e ve Yrd. Doç. Dr. Belgin TANRIVERDİ'ye teşekkür ve minnet duygularımı sunarım.

Bu çalışmanın yapılabilmesi için gerekli kolaylığı sağlayan Kocaeli Kartepe Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nin değerli idarecilerine ve anket dağıtımı sırasında bana çok yardımcı olan sevgili öğretmen arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak hayatımın her evresinde beni daima destekleyen, cesaretlendiren ve hep yanımda olan anneme, babama ve hayatıma anlam katan sevgili eşim Erdem MERAL'e sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Mayıs, 2014

Yaprak Dilek MERAL

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
KISALTMALAR LİSTESİ	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
TABLolar LİSTESİ	viii

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Problem Cümlesi:	9
1.4.1. Alt Problemler	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Sayılıtlar	10
1.7. Tanımlar	10

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. İnanç Kavramı ve Özellikleri	12
2.1.1. Eğitim Felsefesi Görüşü	14
2.1.1.1. Felsefe Nedir?	14
2.1.1.2. Eğitim ve Felsefe İlişkisi	15
2.1.1.3. Eğitim Felsefesi Nedir?	16
2.1.1.4. Eğitim Felsefelerine Kaynaklık Eden Felsefi Akımlar	16
2.1.1.4.1. İdealizm:	16
2.1.1.4.2. Realizm:	17
2.1.1.4.3. Pragmatizm:	19
2.1.1.4.4. Varoluşçuluk:	20
2.1.1.5. Eğitim Felsefesi Akımları	22
2.1.1.5.1. Daimicilik	22
2.1.1.5.2. Esasicilik	25
2.1.1.5.3. İlerlemecilik:	28
2.1.1.5.4. Yeniden Kurmacılık	31
2.1.2. Öğretme-Öğrenme Anlayışları	34
2.1.2.1. Geleneksel Anlayış	34
2.1.2.2. Yapılandırmacı Anlayış	36
2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özellikleri	41
2.3. İlgili Araştırmalar	46
2.3.1. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Görüşleri Üzerine Yapılan Araştırmalar	46

2.3.2. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışları Üzerine Yapılan Araştırmalar	51
2.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Üzerine Yapılan Araştırmalar	53

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	58
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.3.1. Eğitim Felsefesi Görüş Ölçeği	60
3.3.2. Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği	61
3.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği	62
3.4. Verilerin Toplanması	64
3.4. Verilerin Analizi	64

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Görüşleri, Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorum	66
4.2. Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Görüşlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerini Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorum	73
4.3. Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerini Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorum	80

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	89
5.2. Öneriler	90

KAYNAKÇA	91
EKLER	101
ÖZGEÇMİŞ (CV)	110

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim matematik öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerinin ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Kocaeli ili sınırları içinde yer alan 54 ortaöğretim kurumunda yürütülen bu araştırmanın çalışma grubu, belirlenen okullarda görev yapan 236 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında *Eğitim Felsefesi Görüş* ölçeği, *Öğretme-Öğrenme Anlayışları* ölçeği ile *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme* ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama derecesini belirlemek amacıyla da regresyon/adımsal regresyon (stepwise) analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında tutarlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Daimicilik ve esasicilik alt boyutları ile geleneksel anlayış arasında, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt boyutları ile yapılandırmacı anlayış arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bir başka sonuç ise, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine ait görüşleri ile benimsedikleri eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışları arasında birkaç istisna dışında tutarlılık bulunmadığı yönündedir.

Anahtar Kelimeler: İnanç, Eğitim Felsefesi, Öğretme-öğrenme Anlayışları, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

ABSTRACT

The aim of this study is to determine whether there is any effect of the educational philosophy views and teaching- learning approaches of the mathematics teachers at the secondary level on their skills to organize constructivist learning environment. The model used for the research was relational scanning. The research group of this study conducted at 54 secondary schools within the scope of Kocaeli province is comprised of 236 mathematics teachers at the determined schools. Views of *Educational Philosophy* questionnaire, *Teaching-Learning Approaches* questionnaire and *Constructivist Learning Environment* scale were used to collect data. In this study, Pearson correlation coefficients were calculated in order to put forward the relations between the variables, and analyses of regression/ stepwise regression were performed to determine the regression degree of the independent variables on dependent variables. According to the results of the analyses, it was determined that there are consistent relationships between the teachers' views of educational philosophy and their teaching-learning approaches. Positive significant relationships between perennialism and essentialism sub-dimensions and traditional approach and between progressivism and reconstructionism sub-dimensions and constructivist approach were identified. A further result is that there is no consistency between the teachers' views for their skills to organize constructivist learning environment and their adopted views of educational philosophy and teaching-learning approaches with a few exceptions.

Key Words: Beliefs, Educational Philosophy, Teachin-Learning Approach, Constructivist Learning Environment

KISALTMALAR LİSTESİ

LYS: Lisans yerleştirme sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YGS: Yůksekůđretime giriř sınavı

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturan etmenler	39
Şekil 2. Araştırmanın Modeli	58

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Daimicilik Eğitim Felsefesinin Temel İlkeleri	24
Tablo 2. Esasicilik Eğitim Felsefesinin Temel İlkeleri.....	28
Tablo 3. İlerlemecilik Eğitim Felsefesinin Temel İlkeleri	31
Tablo 4. Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesinin Temel İlkeleri.....	33
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı... 59	
Tablo 6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği İç Tutarlılığı.....	63
Tablo 7. Matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki.....	67
Tablo 8. Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Anlayışları ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki.....	69
Tablo 9. Matematik öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişki	71
Tablo 10. Değişkenler arası anlamlılık ilişkilerini gösteren özet tablosu	73
Tablo 11. Tartışma ve Görüşmeler Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 12. Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 13. Materyal ve Kaynakların Çözümeye Götürmeyi Amaçlaması Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları	76
Tablo 14. Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 15. Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 16. Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları	78
Tablo 17. Tartışmalar ve Görüşmeler Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 18. Kavramsal Çelişkiler Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 19. Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 20. Materyal ve Kaynakların Çözümeye Götürmeyi Amaçlaması Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları	83
Tablo 21. Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 22. Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 23. Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları	85
Tablo 24. Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme boyutlarının yordanmasına ilişkin regresyon sonuçları özet tablosu.....	87

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Matematik, var olan örüntüleri ve bunlar arasındaki ilişkileri inceleyen, bilgiyi işlemeyi (düzenleme, analiz etme, yorumlama ve paylaşma), üretmeyi, tahminlerde bulunmayı ve bu dili kullanarak problem çözmeyi amaçlayan bir bilim dalıdır. Matematik eğitimi; bireylere fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımını sağlar, bireylerin akıl yürütme ve estetik düşünme becerilerini geliştirir (MEB, 2011).

Bireylerin doğuştan getirdiği düşünme kabiliyeti ile matematik bir araya getirilirse karşılaşılan problemlerde araştırma ve analizler yaparak, mantıksal düşünerek her konuda doğruya ulaşmak kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle matematiğin her bireyin öğrenmesi gereken bir bilim dalı olduğunu söyleyebiliriz.

Son yıllarda hızla gelişen teknoloji ile bilgiye daha hızlı ve daha az çabayla ulaşmak mümkün hale gelmiş ve bu durum bireyleri bilgi deposu olma zorunluluğundan kurtarmıştır. Böylelikle tek yönlü bilgi aktarımının, doğrudan anlatımın ve ezberciliğin egemen olduğu geleneksel öğretim-öğrenme anlayışı önemini kaybetmiştir. Hatta günümüzde bu anlayıştan öğrencilerin analiz, sentez, yorumlama gibi becerilerini körelttiği gerekçesiyle vazgeçilmiştir (MEB, 2011). Bu konuda Yıldırım ve Şimşek (1999, s.9), çağdaş dünyanın kabul ettiği bireylerin, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul edip yönlendirilmeyi bekleyenler değil; bilgiyi yorumlayarak anlam oluşturma sürecine etkin olarak katılanlar olduğunu düşünmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan bu köklü değişimlere istinaden, matematik eğitiminin kalitesini artırmak amacıyla ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren geleneksel eğitim anlayışı yerine yapılandırmacı anlayışa dayalı öğrenme programları uygulanmaya başlamıştır. 20. yüzyılın başlarından

itibaren gelişmeye ve eğitim uygulamalarına temel oluşturmaya başlayan bu anlayış, bilginin nasıl oluşturulduğu ve nasıl öğrendiğimiz ile ilgili bir yaklaşımdır.

Günümüzde bireyler, yazılı kaynaklardan ya da değişik iletişim araçlarından bilgiye kolaylıkla ulaşabilmektedir. Şüphesiz, yapılan bu bilgi edinme çabası önemlidir ancak bilginin sadece duyulması, görülmesi ya da iletilmesi onu öğrenmek demek değildir (Mazosh'tan akt. Bukova, 2008). Çünkü bilgi, doğanın yansıttığı basit düşüncelerin duyu organları ile alınması ve bireyin zihninde doğru ve anlamlı bağlantılarla daha büyük düşünce kümelerine dönüştürülmesi ile oluşur (Açıkgöz, 2011, s.61).

Yapılandırmacı anlayışa göre bilgi öğrenci tarafından ön öğrenmeleri yardımıyla inşa edilir (Akın ve Pesen, 2010). Yeni öğrenilen bilgiler eski bilgilerle ilişkilendirilerek ya da eski bilgiler düzeltilerek yeni yapılar oluşturulur (Pesen, 2005; Bukova, 2008). Kazanılan her bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Böylece yapılandırmacı anlayış, var olanlarla yeni bilgiler arasında bağ kurma ve bütünleştirme sürecidir. Bu anlayışa göre öğrenme; yapılandırma, yaratma, bulma ve bireyin kendi bilgisini geliştirmesi anlamına gelmektedir. Yapılandırmacı anlayışa dayandırılan öğretim programlarında öğrenci merkezli öğretim anlayışı temele alınmakta, öğrencilere salt bilginin öğretilmesi ve ezberletilmesi değil; öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesi, düşünmesi, analiz etmesi ve bilgiyi kendisinin yapılandırması amaçlanmaktadır (Şaşan, 2002; Okut, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2011), matematik eğitiminin genel amaçlarını, öğrencilerin matematiksel düşünme, problem çözme, ilişkilendirme, matematiği bir iletişim dili olarak kullanabilme ve modelleme becerilerini geliştirme olarak belirlemiştir. Bukova (2006), bu becerilerin, öğretilenlerin harfiyen tekrar edildiği, kuralların sebeplerinin irdelenmeden ezberlendiği geleneksel öğrenme ortamlarında gelişmesinin mümkün olmadığını savunur. Ona göre, yığılmalı bir bilim dalı olan matematikte ezber yapmak, kavramları oluşturamama ya da birbiri ile ilişkilendirememe gibi telafisi olmayacak yaraların açılmasına neden olmaktadır. Çünkü ön öğrenmelerdeki eksiklikler yeni kavramların oluşumunu engellemektedir. Oysaki, yapılandırmacı öğrenme ortamları, bireyleri araştırmaya yönelterek, onları

problem çözüme durumlarıyla karşı karşıya bırakarak, sorgulama, yaratıcı olabilme, matematiksel düşünebilme, analiz-sentez yapabilme gibi üst düzey davranışlarının gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle matematiksel kavramların sağlam temellere oturtulmasında, anlamlı ve tam öğrenmenin gerçekleşmesinde yapılandırmacı öğrenmenin oldukça etkili olacağı düşünülmektedir (Bukova, 2006).

Ülkemizde yapılan bazı araştırmalar yapılandırmacı anlayışa dayalı ortaöğretim matematik programlarının, matematik eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmede öğretime yeni ve faydalı uygulamalar getirdiğini vurgulamaktadır (Ünlü ve Aydın, 2011; Özgen ve Alkan, 2012; Özgen ve Pesen, 2008; Bukova, 2007). Ancak, hazırlanan öğretim programları ne kadar iyi olursa olsun programın uygulamadaki etkililiği yetersizse başarıya ulaşması beklenemez (Güven ve İşcan, 2006). Program değişikliklerinin hayata geçirilmesini sağlayan, yönlendiren ve şekillendiren, bir anlamda onu uygulayan öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmenler, değişim amaçlayan öğretim programlarında öğrencilerle olan etkileşimlerinden dolayı en önemli rolü üstlenirler (Ryan ve Joong, 2005; Erişen, 2007, s.86). Benzer şekilde Baki (2008) de matematik öğretimini geliştirmek için yapılan çalışmalar esnasında öğretmenlerin önemli rolü göz ardı edilirse öğretim programlarının başarısız olacağını öne sürmektedir.

Yapılandırmacı anlayışa dayalı yeni matematik öğretim programlarının uygulama sürecine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, programı uygulayan öğretmenlerin büyük bir kısmının değişime ayak uyduramadığı, halen daha geleneksel inanışlar taşıdığı ve derslerini bu doğrultuda sürdürdükleri saptanmıştır (Uğurel, Bukova ve Kula, 2010; Aktaş ve Baki, 2013; Aktaş ve Aktaş, 2011; Yurday, 2006). Yapılandırmacı öğretim programlarının hedefine ulaşmasını sağlamada öncelikli olarak üzerinde durulması gereken unsurun öğrenme etkinlikleri olduğunu öne süren Uğurel vd., çalışmasında ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimlerini araştırmıştır. Bunun sonucunda bazı matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerinin matematiği basitleştirdiği, her konunun öğrenme etkinlikleriyle anlatılmasının uygun olmadığı, YGS-LYS'de etkinlik temelli bir öğretim ile yeterince başarı sağlanamayacağı düşüncelerinde olduğunu tespit etmiştir (2010). Aktaş ve Baki (2013) ise yeni ortaöğretim matematik

öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin baskın olarak geleneksel yöntemleri kullandıklarını ve yeni matematik öğretim programında öngörülen çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını beklenen düzeyde uygulamadıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Aktaş ve Aktaş (2011), öğretmenlerin çoğunluğunun halen geleneksel inanışlar taşıdığı ve derslerini bu doğrultuda sürdürdükleri, bir kısım öğretmenin ise sadece ders kitabındaki etkinliklere bağlı kalarak yeni programların felsefesine uygun davranmaya çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Yurday (2006) da çalışmasında öğretmenlerin sahip oldukları inançların, yeni matematik müfredatını olması gerekenden farklı şekillerde algılamalarına yol açtığını belirlemiştir. Özellikle öğretmenler sahip oldukları geleneksel inançların etkisiyle yeni müfredatın önerdiği rehber öğretmen rolünü, problem çözümü sırasında sınıfta dolaşarak öğrencilere ipucu vermek; yeni müfredatın önerdiği sınıf içi uygulamaları ve materyal kullanımını, sadece grup çalışması yapmak ve bunun için etkinlik hazırlamak; yeni müfredatın önerdiği ölçme ve değerlendirmeyi ise not vermek amacıyla ödev ve projelerin değerlendirilmesi şeklinde algıladıklarını tespit etmiştir.

Öğretim programlarında istenen değişimin gerçekleşmemesinin nedeninin büyük ölçüde öğretmenlerin sahip oldukları inançlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar eğitim sistemlerinde yapılandırmacı uygulamalar gibi yeni programlar ya da reform modelleri uygulanmaya çalışılırken öğretmenin kişisel inanç ve değerlerinin büyük önem kazandığını göstermektedir (Mertoğlu, 2011; Okut, 2009).

Bandura (1986), inançların, bireylerin yaşamları boyunca aldıkları kararların en iyi göstergeleri olduğunu ifade etmektedir. Bireylerin herhangi bir konu, durum ya da nesne hakkında sahip oldukları inançlar, bireylerin söz konusu konuya, duruma ya da nesneye ilişkin davranışlarını oluşturmaktadır. Yani bireyler sahip oldukları inançlara göre davranma eğilimi göstermektedirler (Akt. Okut, 2009). Öğretmenlerin de öğretime ve öğrenmeye ilişkin sahip oldukları inançların, onların teorik yönelimlerini yansıttığı ve öğretim sürecinde kullanmak için seçtikleri öğretim etkinliklerini ve hatta öğrenci başarısını etkilediği düşünülmektedir (Raths ve McAninch, 2003; Thompson, 1984; Baydar ve Bulut, 2002; Okut, 2009; Ernest, 1988; Bandura, 1993).

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalarda eğitim felsefesi kavramı ile sıklıkla karşılaşmaktadır. Araştırmacılar, öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yön veren herhangi bir eğitim felsefesine sahip olmalarının bir zorunluluk olduğunu düşünmekte, öğretmenlerin eğitime ilişkin sahip oldukları inançların ve inançları doğrultusunda gerçekleştirdikleri eğitim ve öğretim uygulamalarının kaynağının eğitim felsefesinde aranması gerektiğini öne sürmektedir (Okut, 2009).

Eğitime ilişkin felsefi akımlar farklı bakış açılarına sahiptir ve öğretmenler temele aldıkları eğitim felsefelerine göre öğretim ortamlarını biçimlendirirler (Kıncal, 2006, s.145, Çoban, 2007; Uzuntiryaki, Boz, Kirbulut ve Nektas, 2010). Sözelimi, daimici eğitim felsefesi, eğitimin temel ilkelerinin değişmez ve daimi olduğunu ve öğrencilerin de bu değişmez ilkeler ya da düşünceler doğrultusunda bilgilendirilmesi gerektiğini savunur. Bireysel farklılıkları kabul etmez ve herkes için tek bir programın yeterli olacağını öne sürer. Bu anlayışta sınıf ortamının tek otoritesi ve tüm öğretim etkinliklerinin merkezi öğretmendir (Özkan, 2005, s.120; Köktaş, 2007, s.190). Aksine, ilerlemeci eğitim felsefesi, öğrencilerin önceden belirlenmiş belli bir içeriğin pasif alıcısı olmaları fikrine karşı çıkar. Bu anlayış, öğrencilerin kendilerini serbestçe ve yaratıcı bir şekilde ifade etmeleri için cesaretlendirilmeleri gerektiğini öne sürer. Eğitim sürecinde öğretmen anlatan ve açıklayan değil; aksine yol gösteren, imkan tanıyan bir rol üstlenir (Guttek, 1988; Kıncal, 2006, s.153; Sönmez, 2011, s.99).

Öğrenme-öğretme ortamını etkileyen öğretmen inançlarından bir diğeri ise öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışlarıdır. Öğretim ve öğrenmede, geleneksel ve yapılandırmacı olmak üzere birbirine zıt, iki temel anlayış olduğu öne sürülmektedir (Aypay, 2011; Deryakulu, 2001; Hızal, 1982; Kiraz, Demir, Aksu, Daloğlu ve Yıldırım, 2010; Woolley ve Woolley, 1999).

Öğretmenlerin sahip oldukları öğretim-öğrenme anlayışlarına göre sınıf içi uygulamalarını şekillendirdikleri düşünülmektedir (Chan, 2003). Örneğin, geleneksel anlayışa sahip bir öğretmen eğitimin amacının, bireyden bağımsız olarak dış dünyada var olduğu kabul edilen bilgilerin öğrencilere olabildiğince etkili biçimde aktarılması

olduğunu düşünür. Bu nedenle, öğretmen sınıfta öğretmen merkezli öğretim stratejileri kullanmakta, öğrencilere bilgileri genellikle doğrudan aktarmakta ve onlardan sorulara doğru yanıtlar vermelerini beklemektedir. (Aydın, 1998, s.3; Aydede, 2006; Chan ve Elliott, 2004; Deryakulu, 2001). Yapılandırmacı anlayışa sahip bir öğretmen ise bilginin insanlara doğrudan yüklenemeyeceği, bireylerin bilgiyi ancak kendi zihinlerinde oluşturabileceği görüşündedir. Bu anlayışa dayalı olarak öğretmenlerden, öğrencilerin işbirliği yapmasına, öğrenmeye aktif olarak katılmasına ve eleştirel düşünmesine olanak tanıyacak ortamlar düzenlemesi ve öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanması beklenmektedir (Yaşar, 2005, s.69; Chan ve Elliott, 2004).

Beswick (2006), bireylerin sahip oldukları değişik inanç türleri arasında birbirlerinden yalıtılmış bir şekilde farklılıkların bulunmadığını, inançların birbirleri ile ilişkili olduğunu düşünmektedir. İlgili alan yazına dayalı olarak, öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşleri ile öğretim-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki incelendiğinde de, bu iki inanç arasında çeşitli ilişkilerin olabileceği görülmektedir. Eğitim felsefelerinden ilki ve en eskisi olan daimicilik ile en uzun süre kullanılan esasicilik eğitim felsefeleri öğretmen merkezli olmalarından ötürü geleneksel anlayışla ilişkilendirilebilir (Demirel ve Erdem, 2002; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Kısakürek, 1982). İlerlemecilik ve devamı sayılan yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin ise geleneksel eğitimin öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştirme anlayışına karşı çıkan; değişiklikleri ve günlük yaşamdaki çeşitlilikleri anlamının gerekliliğine inanan ve öğrenci merkezli eğitim anlayışını savunan yapılandırmacı anlayışla ilişkili olduğu söylenebilir (Erişen, 2007; Demirel ve Erdem, 2002; Okut, 2009).

Birçok araştırmacı, öğretmenlerin öğretim hakkında farkında olmadan sahip oldukları görüşlerin, uygulamaya dönük tutumlarının ya da seçtikleri öğretim etkinliklerinin temelinde öğretmenlerin sahip oldukları inançların bulunduğunu düşünmektedir (Doğanay ve Sarı, 2003; Pajares, 1992; Hofer ve Pintrich, 1997; Handal ve Herrington, 2003; Raymond, 1997; Nesper, 1987; Thompson, 1984, s.112). Bu nedenle, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim programlarına uyumlu şekilde davranabilmesi ve programların etkili olabilmesi için öğretmenlerin inançları

(eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışları) ile uygulamaya dönük görüşlerini içeren araştırmaların yapılması büyük önem taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, ilgili araştırmalarda ğretmen inançlarının farklı Şekillerde ele alındığı görülmektedir. Söz gelimi, ğretmen inançları genellikle matematik ğretimi inancı (Stipek, Givvin, Salmon ve MacGyvers, 2001; Sapkova, 2013; Uçar ve Demirsoy, 2010), ideal matematik ğretimi inancı (Erickson, 1993), ideal ingilizce ğretimi inancı (Uztosun, 2013; Johnson, 1992), ğretmen öz-yeterlilik inançları (Temiz ve Topçu, 2013), yazılı anlatım ğretimi inancı (Seban, 2008), yapılandırmacı anlayış (Uzuntiryaki, Boz, Kirbulut ve Bektaş, 2009; Savascı ve Berlin, 2012); yapılandırmacı ve geleneksel anlayış (Ogan-Bekiroğlu ve Akkoç, 2006; Foss ve Kleinsasser, 1996; Al-Amoush, Markic, Abu-Hola ve Eilks, 2013; Mansour, 2013) Şeklinde ele alınmıştır. Söz konusu araştırmalarda, ğretmen inançları ile uygulamaları arasında tutarlılık olup olmadığı incelenmiş, sonucunda ise ğretmen inançları ile uygulamaları arasında bazı durumlarda tutarlılık (Ogan-Bekiroğlu ve Akkoç, 2006; Stipek vd., 2001; Foss ve Kleinsasser, 1996; Erickson, 1993; Johnson, 1992; Temiz ve Topçu, 2013); bazı durumlarda ise tutarsız ya da belirgin olmayan bir ilişkinin (Al-Amoush vd., 2013; Uçar ve Demirsoy, 2010; Uzuntiryaki vd., 2009; Mansour, 2013; Savascı ve Berlin, 2012; Seban, 2008; Uztosun, 2013; Sapkova, 2013) bulunduğu rapor edilmiştir.

Yukarıdaki araştırmalardan farklı olarak, ğretmen inançlarını öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşleri olarak ele alan ve bu görüşlerle uygulamalar ya da uygulamaya dönük görüşler arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Doğanay ve Sarı, 2002; alışkan, 2013; nen, 2011; Duman ve Ulubey, 2008). Alanyazın incelendiğinde eğitim felsefesine yönelik çalışmaların, genelde ğretmen ya da ğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançlarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, mezun olunan lise türü, branş vb.) açısından incelemek (Doğanay, 2011; Gülten ve Karaduman, 2012; Geçici, 2008; Ekiz, 2005; stner, 2008) veya bu inançlar ile epistemolojik inançlar (Biçer, Er ve özel, 2013), öz yeterlilik inançlar (Ilgaz, Bülbül ve uhadar, 2013), sınıf yönetimine ilişkin inançlar (Okut, 2009), ğretim teknolojilerine ilişkin tutumlar (nen, 2011) arasındaki ilişkiyi değerlendirmek ile sınırlı kaldığı görülmektedir.

2005-2006 yılından itibaren uygulanmaya başlayan yeni öğretim programları, öğretmenlerden sınıflarında yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim ortamları hazırlamalarını beklemektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları inançların ise sınıf ortamında yapacakları uygulamalarla ilgili tercihlerinde ya da gerçekleştirecekleri eylemlerde önemli rol oynadığı bilinmektedir. Bu bağlamda, konunun yeni öğretim programlarının etkili şekilde uygulanması üzerindeki önemi ve ulusal alan yazındaki sınırlılığı, bu araştırmanın temel dayanak noktasını oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda öğretmen inançları ve bu inançların uygulamaya yönelik etkisinin belirlenmesi, araştırmacıların oldukça ilgisini çeker hale gelmiştir. Yurt dışında bu konuyla ilgili farklı branşlarda sayısız çalışmalar bulunmaktadır. Ülkemiz alan yazını incelendiğinde ise bu konu üzerine yapılan araştırmaların daha az sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Matematik eğitimi alan yazınında ise öğretmen inançlarının genellikle yapılandırmacılık ya da gelenekselcilik gibi öğretme-öğrenme anlayışları ekseninde belirlendiği görülmektedir. Halbuki, öğretmenlerin eğitim uygulamalarına yön veren önemli bir diğer inanç ise onların eğitim felsefesi görüşleridir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşleri ile öğretmen-öğrenme anlayışlarının birlikte ele alınıp, yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, söz konusu boşluğun doldurulmasına katkıda bulunmayı amaçlayan bu araştırma, yapılandırmacılığa dayalı ortaöğretim matematik programlarını uygulayan matematik öğretmenlerinin eğitim felsefeleri görüşlerinin ve öğretme-öğrenme anlayışlarının belirlenmesi, bunların öğretim uygulamalarına etkisinin araştırılması bakımından önem taşımaktadır. Yapılan durum tespiti sonucunda üretilen bilginin, ortaöğretim matematik programının etkili bir şekilde uygulanmasında öğretmenlere

ve alanla ilgili uzmanlara katkı sağlayacağı, bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı ve öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerine kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.

1.4. Problem Cümlesi:

Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin sahip oldukları inançların (eğitim felsefesi ve öğretme-öğrenme anlayışları) yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi var mıdır?

1.4.1. Alt Problemler

1. Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri, öğretme-öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?

2. Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini yordamakta mıdır?

3. Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini yordamakta mıdır?

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Kocaeli ili içerisinde yer alan devlet liselerinde çalışan 236 matematik öğretmeni ile sınırlıdır.

3. Araştırma, felsefi görüş değerlendirme ölçeği, öğretme-öğrenme anlayışları ölçeği ve yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

1. Araştırmada alınan örneklemin evrenin tüm özelliklerini taşıdığı ve evreni yeterli oranda temsil ettiği varsayılmıştır.

2. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin anket sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Matematik Öğretimi: Okul öncesinden başlayarak ilköğretim ve sonrasında geniş bir zaman ayrılarak kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematik bilgi ve becerileri kazandırma, ona problem çözmeyi öğretme ve olayları problem çözüme atmosferi içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırma çabasıdır (Altun, 1998, s.8).

İnanç: Bireyin hayatı boyunca karşılaştığı her tür yaşantıyı nasıl algıladığını, anlamlandırıldığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen ve birey tarafından kuşku duyulmaksızın “doğru” olarak kabul edilen içsel önermelerdir (Deryakulu, 2004; Okut, 2009).

Eğitim Felsefesi: Eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin ya da sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür.

Öğretme-Öğrenme Anlayışı: Öğretmenlerin kendi eğitsel uygulamaları hakkında sahip oldukları inançlara karşılık gelen, onların öğretme ve öğrenme yollarını ele alma tercihlerini ifade eden kavramdır (Chan, 2003).

Yapılandırmacı Anlayış: Bireyin yeni öğrendiği kavramları deneyimleri üzerine inşa etmesi gerektiğini düşünen, yeni öğrenilen kavramların özümsebilmesi için kişinin kendi zihinsel süreçlerini kullanmasını, kendi davranışlarını kontrol etmesini, kendine ait düşünme becerileri geliştirmesini kısaca kişinin kazandığı bilgiyi yapılandırması gerektiğini savunan öğrenme anlayışıdır.

Geleneksel Anlayış: Öğretmenlerin sınıfta yegane bilgi kaynağı olarak öğrencilere bilgiyi aktarması, öğrencilerin de sunulan bu bilgileri sorgulamadan almalarının söz konusu olduğu, sınıfta öğretmen merkezli öğretim stratejilerinin kullanıldığı ve öğrencilerin bilginin oluşturulması sürecine aktif olarak katılmadığı anlayıştır.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı: Yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenciler arasında etkili bir iletişim ortamı yaratılan, öğrencilerin tartışmalar, görüşmeler yapıp düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaştığı ve aktif olduğu, öğretmenlerin öğrencilerin dersi yönetmelerine, öğretim stratejileri ve içeriği değiştirmelerine izin verdikleri, öğrenmeyi kolaylaştırıcı özellikler taşıyan, gerçek dünyayı ve günlük yaşamı yansıtıcı nitelikte olan ve öğrencilere edindikleri bilgileri uygulayabilecekleri gerçek ortamlara benzeyen ortamlarda uygulama olanağı veren, öğrenme ortamıdır (Acat, Anılan ve Anagün, 2007).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan kuramsal bilgiler yer almaktadır. Alanyazından yararlanarak inanç kavramı, felsefe tanımı, eğitim felsefesine kaynaklık eden akımlar, eğitim felsefeleri, öğretme-öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özellikleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. İnanç Kavramı ve Özellikleri

İnanç, bireyin hayatı boyunca karşılaştığı her tür yaşantıyı nasıl algıladığını, anlamlandırıldığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen ve birey tarafından kuşku duyulmaksızın “doğru” olarak kabul edilen içsel önermeler olarak tanımlanmaktadır (Deryakulu, 2004, s.260). Rokeach’a (1968) göre inanç, bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaptıkları eylemlerden ya da söylemlerinden anlaşılan, “İnanıyorum ki...” diye başlayan cümlelerin ardından gelen basit önermelerdir (Akt. Okut, 2009). Pajares (1992) ise inançların, bireylerin hayatları boyunca verdikleri kararların en iyi göstergeleri olduklarını belirtmektedir. Hatala (2002) da inançların kişiliğin derinliklerinde yer aldığını, küçük yaşlarda oluştuğunu, duygusal bileşenlere sahip olduğunu; bu nedenle değiştirilmesinin zor ve zaman alıcı olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Okut, 2009).

İnançlar, bir araya gelerek ya da kümelenerek inanç sistemini oluşturmaktadır. İnanç sistemindeki değişik inanç türleri arasında birbirlerinden yalıtılmış bir şekilde farklılıklar bulunmamakta, aksine inançların birbirleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Beswick, 2006). Bunun yanı sıra, inanç sisteminde var olan inançlardan bazıları diğerlerine göre daha baskın halde bulunabilir. Bu tür inançlar bireyin inanç sisteminin merkezinde yer alır ve diğer inançlarla çok sayıda ilişkiye sahiptir. Merkezil inançlar olarak adlandırılan bu inançlar; değişime direnen, geçmişten günümüze geçerliliğini yitirmeyen inançlardır. İkincil konumda olan inançlar ise merkezi konumda olanlara göre daha az etkilidir ve daha az bağlantıya sahiptir (Green, 1971’den akt. Beswick, 2006).

Kaplan (1991) inançları yüzeysel ve kökleşmiş olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Kökleşmiş inançların aksine, yüzeysel inançlar bireyin eğitim felsefesinin gerçek bir parçası değildir. Bu tür inançlar bireyin sahip olması gerektiğini düşündüğü inançlardır. Diğer bir deyişle, birey o düşünceye sahip olmamasına rağmen, popüler ve gündemde olduğu için, o düşünceye sahipmiş gibi davranabilir (Akt. Uçar ve Demirsoy, 2010).

Bireylerin herhangi bir duruma, konuya, nesneye ilişkin sahip olduğu inançlar, onların söz konusu konuya, duruma ya da nesneye ilişkin davranışlarını oluşturmaktadır (Okut, 2009). Öğretmenlerin de uygulamaya dönük aldıkları kararlarda ve sınıf içi uygulamalara yönelik seçilen öğretim etkinliklerinin temelinde sahip oldukları inançların bulunduğunu düşünülmektedir (Crawford, 2007; Rath ve McAninch, 2003; Thompson, 1984; Baydar ve Bulut, 2002; Okut, 2009; Ernest, 1988; Bandura, 1993; Fitzgerald, Dawson ve Hackling, 2013; Sinan ve Akyüz, 2013). Bir başka deyişle, öğretmenlerin sahip oldukları inançları ile uygulamaları veya uygulamaya yönelik düşünceleri arasında ilişki bulunduğu iddia edilmektedir (Khonamri ve Salimi, 2010; Boz ve Uzuntiryaki, 2006).

Bazı araştırmacılar ise inançların bireylerin davranışlarını doğrudan etkilediği ya da yönlendirdiği görüşüne karşı çıkmaktadır. Roehler, Duffy, Herrman, Conley ve Johnson (1988), inançların öğretmenlerin sınıf dışındaki söylemlerinde etkili olduğunu, fakat sınıf içindeki davranışlarında deneyim faktörünün devreye girdiğini savunmaktadır (Akt. Pajares, 1992).

Öğretmen inançları ile ilgili alanyazın incelendiğinde, inançların genellikle öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşleri veya öğretme-öğrenme anlayışları etrafında toplandığı görülmektedir. Bu nedenle, bu iki inanç türü ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.1. Eğitim Felsefesi Görüşü

2.1.1.1. Felsefe Nedir?

“Felsefe nedir?” sorusuna net bir cevap vermek oldukça güçtür. İlk çağlardan itibaren birçok toplum, farklı düşünceleriyle ve yaşam tarzlarıyla felsefeyi ve felsefenin uğraş alanlarını tanımlamaya çalışmış; değişik çağlarda ve kültürlerde felsefeye farklı anlamlar yüklemiştir. Benzer şekilde her filozof, kendi bakış açısından ve izlenimlerinden yola çıkarak bir felsefe tanımı ortaya koymuş, bu şekilde oluşan birikimle felsefe, tanımlanması zor, geniş bir bilgi alanı haline dönüşmüştür. Bu nedenle felsefe terimi için herkesin üzerinde anlaştığı ortak bir tanım bulmak oldukça zordur (Yıldırım, 2004, s.78).

Felsefe ilk kez 2500 yıl önce Yunan’da başlamıştır. Felsefe, yunanca “seviyorum, peşinden koşuyorum, arıyorum” anlamına gelen philia ve “bilgi, bilgelik” anlamına gelen sophia sözcüklerinden türeyen (Hançerlioğlu, 1993, s.112; Yıldırım, 2004, s.78) entelektüel bir faaliyet ve disiplindir (Cevizci, 2003, s.153). Kelime anlamı olarak bilgelik sevgisi, hikmet arayışı, bilgi sevgisi anlamlarına gelir (Yıldırım, 2004, s.78; Cevizci, 2003, s.153; Hançerlioğlu, 1993, s.112; Kıncal, 2006, s.137).

Felsefe; var olanların varlığı, anlamı ve nedeni üzerine sorular sormayla ortaya çıkmıştır (Akarsu, 1998, s.80). İnsanlarla ve varlıklarla ilgili geniş ve köklü (Timuçin, 2000, s.143); tutarlı ve ussal (Yıldırım, 2004, s.79) bir anlam çıkarma veya açıklama arayışıdır. Cevizci (2003, s.153)’ ye göre felsefenin konusu “nihai ve en yüksek şeyler”, genel olarak varlık, evrenin kendisi veya insanlık eylemlerini, yaşamını ve yazgısını etkileyen her şeydir. Ayrıca, “Güzel, çirkin, iyi, kötü, ahlaklı, ahlaksız, özgürlük, tutsaklık, adalet, adaletsizlik vb. nedir?” sorularına da yanıt aramaya çalışır (Sönmez, 2011, s.7).

Felsefe varlığı tek bir yönden değil, bir bütün olarak ele alır. Olanı betimleyen bilimlerden farklı olarak konusuna uygun yöntemleri kullanır (Cevizci, 2003, s. 153). Filozofların sorularına yanıt ararken kullandığı zihinsel yöntemler tümdengelim,

tümevarım, analogi, diyalektik, aklın geriye dönmesi, aksiyometik, fuzzy mantığı gibi akıl yürütme yollarıdır (Sönmez, 2011, s.7). Ayrıca, felsefi görüşlerin bilimde olduğu gibi, kanıtlanabilir, objektif olma zorunluluğu yoktur; bireyin felsefesi, onun dünyaya bakışını, inancını, tutumlarını biçimlendirdiğinden tamamen subjektif de olabilir (Özkan, 2005, s. 114).

Bazı ünlü filozofların felsefe hakkında yaptıkları tanımların birkaçı şunlardır: Sokrates'a göre felsefe, neleri bilmediğini bilme, Platon'a göre ise doğruyu bulma yolunda düşünsel çalışmadır. Aristoteles felsefeyi ilkeler ya da ilk nedenler bilimi olarak tanımlarken, Epikuros'a göre felsefe, mutlu bir yaşam sağlamak için tasarlanmış eylemsel bir sistem, Hume' a göre insan zihninin mahiyetini incelemek, Kant'a göre ise bilginin nasıl mümkün olabileceğini öğretmektir. Giordano Bruno'ya göre felsefenin görevi doğayı bilmektir. Francis Bacon'a göre ise felsefe, deney ve gözleme dayanan bilimsel veriler üstünde düşünmektir. Hobbes' a göre felsefe yapmak doğru düşünmektir. Leibniz' e göre ise felsefe gerçekte doğru olanı anlatmaktır, bu nedenle göklerden yere inilmeli ve felsefenin konusu beş duyuyla kavranan şeyler olmalıdır (Hançerlioğlu, 1993, s.112).

2.1.1.2. Eğitim ve Felsefe İlişkisi

Eğitim ve felsefenin çok eski zamanlardan beri birbirleriyle yakın ilişkilere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü insanlığın varoluşundan beri, her ideoloji, her felsefe ya da din, varlığını devam ettirebilmek amacıyla üyelerini kendi görüşleri doğrultusunda yetiştirmiş ve bu bağlamda bir eğitim anlayışı geliştirmiştir. Bu ilişkide yetiştirilmek istenen ve hedeflenen insan modelini felsefe belirlerken; eğitim, insanlara bu hedeflere ulaşmanın yollarını sunmaktadır (Gökçe, 2000, s.61-86).

Felsefe, bireylerin ve toplumların şekillendirilmesinde ve amaçlarını gerçekleştirmesinde rol oynayan kurumların en başında gelen okulların (Erişen, 2007, s.86) hangi amaçlara yönelik olduğu, hangi konuların değer taşıdığı, öğrencilerin nasıl öğrendikleri, hangi yöntem ve materyallerin kullanılması gerektiği gibi konularda eğitimcilere ve program geliştirme uzmanlarına dayanak sağlamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Eğitim, insanda var olan yetenekleri geliştirmeyi, aynı zamanda ona yeni yetenekler kazandırmayı ve onu çağın gereklerine uygun olarak yetiştirmeyi hedefler. Eğitimin ana maddesi insan ve problemleridir. Felsefenin de inceleme konularından biri insandır. Her ikisinin de inceleme konusunun aynı olması sebebiyle felsefe ve eğitim sürekli birbirine yakınlaşmıştır (Seven, 2004).

2.1.1.3. Eğitim Felsefesi Nedir?

Eğitim felsefesi, doğrudan felsefenin içinde yer almayıp, günümüzde eğitime ilişkin kavramların zmne ağırlık veren felsefenin bir yan alanıdır (Köktaş, 2007, s.182). Felsefi düşüncenin eğitim alanına uygulanması olarak da ifade edilen eğitim felsefesi, eğitimi engelleyen problemleri, eğitime yön veren kavram, düşünce ve ilkeleri açıklamaya çalışır (Kıncal, 2006, s.145). Eğitim felsefesi, eğitimin ne olduğunu tartışan, onu belirleyen faaliyetleri ve eğitim alanını meydana getiren kavramları sorgulayıp özümleyen felsefe disiplini (Cevizci, 2011, s.11).

Ergün (2009, s.5) eğitim felsefesini, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ltleri inceleyen; tutarlılık ve anlam yönünden kontrol eden; eğitim sistemlerinin temeline konan insan anlayışını değerlendiren; eğitimde kullanılacak yeni hipotezler oluşturmaya çalışan; insanın tabiatı, toplum, öğrenme gibi konulardaki felsefi ve eğitsel yaklaşımları bir araya getiren ve bunlardan bir bütün çıkarmaya çalışan felsefe alanı olarak tanımlamaktadır.

Yıldırım (2004, s.66) ise eğitim felsefesinin işlevinin, eğitime yönelik amaçlar önermek, kural ve değer yargıları koymak, eğitimin sorunlarını değerlendirmek değil; bunları eleştirel bir yaklaşımla irdeleyip aydınlatmak olduğunu savunur.

2.1.1.4. Eğitim Felsefelerine Kaynaklık Eden Felsefi Akımlar

2.1.1.4.1. İdealizm:

İdealizm, gerçekten var olanın madde cinsinden olmadığını, tam tersine zihin, tin ya da idea cinsinden olduğunu ileri süren felsefe sistemidir (Cevizci, 2011, s.25).

İdealizme göre dış dünyadaki varlıklar düşüncenin ürünü veya düşüncenin bizzat kendisidir (Ergün, 2009, s.49; Kıncal, 2006, s.132). Algı dünyamız yok olursa gerçeklik de yok olur, nesnelere ancak bizim varlığımızla ve düşüncelerimizle vardır (Ergün, 2009, s. 49; Terzi, 2010, s.61).

İdealistler, bireyi çok değerli bir varlık olarak kabul eder ve bu değerini eğitimle birlikte artacağına inanırlar. Bireyin kendi başına kararlar alabilmesi, aklını etkin bir şekilde kullanabilmesi ve yaratıcı olması gerektiğini savunurlar. Cevizci (2011, s.28)'e göre, idealist bakış açısında eğitimin en yüksek hedefi bireyin kendini gerçekleştirme, hayatını iyilik, doğruluk ve güzellik değerlerine göre şekillendirmesidir.

İdealistler, insanda doğuştan var olan gizil fikirleri yeniden düşünerek bilme eyleminin gerçekleştiğini savunur. Onlara göre öğretmenin temel görevi, öğrencilerdeki bu gizil bilgileri bilinç düzeyine çıkarmak ve öğrencide doğru ve evrensel davranışları öğrenme isteği yaratmaktır (Özkan, 2005, s.116; Terzi, 2010, s.61). İdealistlere göre öğretmenin bir diğer görevi, ideal davranışlarıyla öğrencilerine örnek olmalarıdır (Wiles, 1999, s.28; Sönmez, 2011, s.74). Okul ise bireyi evrensel gerçeklere yöneltecek kültürel değerleri aktarmalıdır (Terzi, 2010, s. 61).

Konuları, dersleri, evrensel doğruları ve bunları aktaracak öğretmeni merkeze alan idealist eğitim, konu alanı merkezli eğitim programları kullanır (Cevizci, 2011, s.30; Sönmez, 2011, s.75; Terzi, 2010, s.61). İdealist eğitimciler öğretim yöntem ve tekniği olarak genellikle düz anlatım, soru-cevap, ezberleme yöntemlerini kullanırlar (Özkan, 2005, s.117). İdealist eğitimde kullanılan diğer tekniklerden birisi de sorular ve ipuçlarıyla öğrencinin aklını çalıştırıp doğru bilgiyi bulmasını sağlayan Sokratik sorgulamadır (Sönmez, 2011, s.75; Cevizci, 2011, s.30; Terzi, 2010, s.61).

2.1.1.4.2. Realizm:

Varlıkların insan bilincinin dışında ve ondan bağımsız olarak bulunduğunu yani zihinden bağımsız bir dış dünyanın var olduğunu kabul eden, felsefenin en eski ve en

önemli akımlarından birisi de realizmdir (Cevizci, 2011, s.45; Ergün, 2009, s.50; Kıncal, 2006, s.140). Realizme göre önce kavram değil eşya vardır. İnsan önce eşyayı görür ondan sonra kavramı oluşturur (Terzi, 2010, s.62). Yani gerçek maddedir, madde hep aynı kalır, değişmez ve ölümsüzdür (Sönmez, 2011, s.87). Realizm, gerçeğin ve bilginin dışarılarda bir yerlerde olduğunu, bunlara ulaşmak için çaba harcanması, bilgi neredeyse oraya gidip alınması gerektiğini ifade eder (Terzi, 2010, s.63).

Değerler objektif ve süreklidir, yani kişiden kişiye, zamandan zamana değişmezler. Realistlere göre eğitimin amacı insanlık tarihi boyunca doğru kabul edilen evrensel ve değişmeyen gerçekleri öğrencilere aktarmak, dolayısıyla kültürel mirasın sürekliliğini sağlamak olmalıdır (Ergün, 2009, s.50; Kıncal, 2006, s.140; Cevizci, 2011, s.49). Okullarda öğrencinin hem zihin hem de iradesinin gelişmesini sağlayacak yapıtlar okutulmalı (klasik eserler); derslerdeki bilgiler her zaman ve her yerde geçerli olan mutlak doğrular olmalıdır. Kanıtlanmamış doğruların derslerde yer almaması gerekir (Sönmez, 2011, s.86).

Realist eğitim de tıpkı idealist eğitim gibi konu alanı merkezli eğitim programını benimser. Ancak realistler, öğretilecek konuları mantıklı bir düzen içerisinde sınıflayarak örgütlenmiş disiplinlerle ifade ederler (Terzi, 2010, s.63). Bu felsefede öğrencinin neler öğreneceğine öğretmen karar verir (Ergün, 2009, s.50; Kıncal, 2006, s.140). Çünkü realistlere göre öğrencinin kafası boştur ve öğrenci öğretmeninden öğrendiklerini hiç itiraz etmeden yerine getirmelidir (Terzi, 2010, s.63). Öğretmen öğrencilere hem bilgi kazandırmalı hem de bu bilginin uygulamasını göstermelidir (Wiles, 1999, s.28). Öğrencilere önce teorik bilgiler verilmeli, daha sonra bu bilgilerin pratikteki uygulamaları gösterilip öğrencinin uygulama yapması sağlanmalıdır (Ergün, 2009, s.50; Kıncal, 2006, s.141).

Realistlere göre sınıf ortamı tıpkı doğa gibi düzenli ve disiplinli olmalı (Wiles, 1999, s.28), eğitimin amacı insanı ıslah etmek olduğu için gerekirse cezaya başvurulmalıdır (Sönmez, 2011, s.92).

2.1.1.4.3. Pragmatizm:

Deneycilik ya da yararlılık olarak da bilinen pragmatizme göre dünya sürekli değişen bir yer; gerçek ise göreceli, değişken ve tecrübeyle öğrenilen bir şeydir (Wiles, 1999, s.28; Özkan, 2005, s.118). Gerçekler ve değerler durmadan değiştiği için mutlak ya da evrensel bilgi bulunmaz. Gerçek, insanın çevreyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkar, yani insan kendi gerçekliğini kendisi yaratır (Ergün, 2009, s.51).

Pragmatistlere göre, insan evrende gördüğü pek çok şeyi anlayamaz, zaten önemli olan da her şeyi anlaması değil, insanın kendi deneyimleri ile işine yarayanı bulmasıdır. Kıncal (2006, s.141)'a göre insan, bu dünyada çıkarlarına bakmalıdır; bireye yarar sağlamayan bilgiler doğru değildir.

Gerçek, insanın çevresi ile etkileşimi sonucu oluştuğuna göre, eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olmalıdır (Köktaş, 2007, s.187; Terzi, 2010, s.65). Pragmatist eğitimciler göre eğitimin en yüksek ve en nihai amacı, sonraki deneyimlerin yönlendirilmesini mümkün kılacak şekilde gelişmeyi sağlamaktır (Cevizci, 2011, s.129).

Değişmez, mutlak değerleri ve konu alanını vurgulayan idealist ve realistlere karşılık, pragmatistler bilginin değişim içinde olduğunu, bilmenin kişinin çevreyle etkileşimi sonucu, öğrenmenin ise problem çözme esnasında gerçekleştiğini kabul ederler (Özkan, 2005, s.118).

Pragmatist eğitimin amacının çocuğa eleştirel bir bakış açısı kazandırmak, zekayı geliştirmek, varsa diğer yeteneklerini meydana çıkarmak olduğunu düşünen Turgut (1991, s.71), sorgulama ve eleştiri yapmak için okulların uygun ortamları hazırlamaları gerektiğini savunmaktadır. Pragmatist bir düşünür olan John Dewey ise eğitimde içerikten çok düşünme yöntemine önem verilmesini ister. Modern bilim sürekli buluşlar ve değişim içinde olduğundan eğitim, katı ve değişmez bilgiler yerine araştırmayı, bilgi sahibi olmayı ve pratik uygulamayı öğretmelidir (Ergün, 2009, s.51). Programları gereksiz bilgilerle doldurmanın, bu bilgileri ezberletmenin

günümüzde hiçbir eğitim sistemi tarafından benimsenmediğini belirten Turgut (1991, s.72) şunları söylemektedir: “Bilmem Everest tepesinin yüksekliği, Kızılırmak nehrinin uzunluğu, İngiltere’nin beş büyük limanının adı... Bunları çocuklara ezberletmek, hala eğitim sistemimizde yer alan gereksiz bilgilerdir. Bu tür bilgiler çocukların ve de ülkenin hiçbir çıkarına uygun değildir”.

Pragmatizmde öğretmen açıklayan, anlatan değil; yol gösteren, rehberlik eden rolündedir. Bu yüzden öğretmen, her öğrencinin gizil güçlerini ortaya çıkarabilmesi ve geliştirebilmesi için zengin öğrenme ve öğretme yaşantıları hazırlamalı (Sönmez, 2011, s.102); öğrencilerin her türlü etkinliğe aktif olarak katılımlarını ve bireysel gelişimlerini amaç haline getirmelidir (Özkan, 2005, s.119). Eğitim ortamı demokratik olmalı ve öğrenciye ceza verilmemelidir (Terzi, 2010, s. 64).

2.1.1.4.4. Varoluşçuluk:

Bunalım dönemlerinin felsefesi olarak ortaya çıkmış; topluma başkaldırma, her türlü değeri hiçe sayma gibi unsurları barındırdığı için gençler tarafından tutulmuş ve dünyanın her yanına hızla yayılmış olan felsefe akımıdır (Ergün, 2009, s.52).

Varoluşçulara göre önce varlık olarak insan vardır, sonra özü gelir, yani varoluş özden önce gelir (Ergün, 2009, s.52; Sönmez, 2011, s.123; Turgut, 1991, s.65; Köktaş, 2007, s.189). İnsan; özünü (karakterini), doğa ve toplum karşısında türlü savaşlar, etkiler ve tepkilere girişerek, ya da bunlara katlanarak kendi kendine yaratan tek varlıktır (Sönmez, 2011, s.121). Ergün (2009, s.52)’e göre, bezelyenin ya da kedi yavrusunun ne olacağı önceden tohumunda bellidir; insan ise önce var olur, sonra kendi özünü, seçmeye dayanan özgür iradesi ile kendisi yaratır.

Varoluşçuların özgürlük anlayışı, bireyin karşısına sonsuz denecek kadar çok seçenek çıkarmak, bu seçeneklerin içinden bireyin istediğini seçebilmesidir. Bu aynı zamanda düşünmeyi, akıl yürütmeyi ve sorumluluğu gerektirmektedir (Turgut, 1991, s.67). Sönmez (2011, s.127)’e göre ise özgürlük benzer şekilde, seçme, eylemde bulunma ve yaptıklarından sorumlu olmaktır. Kıncal (2006, s.142) ise varoluşçuların

özgürlük anlayışını her türlü ahlak sistemlerinin kaldırılması, bireyin serbest bırakılması ve seçimini serbestçe yapabilmesi olarak açıklar.

Dünyada bireyi tek ve biricik varlık olarak ele alan (Turgut, 1991, s.66; Wiles, 1999, s.29; Terzi, 2010, s.65) varoluşçulara göre eğitim, bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir (Sönmez, 2011, s.123). Bu eğitim anlayışında en yüksek amaç, öğrenciyi kendisine döndürmek; varoluşunun sorumluluğunu üzerine almasını ve bir kişisel kimlik bilinci kazanarak kaderinin belirleyicisi olmasını sağlamaktır (Cevizci, 2011, s.153).

Varoluşçuluk, insanın bir sosyal varlık olarak toplumun içinde ve insanlık ideali için eğitilmesine karşıdır (Kıncal, 2006, s.142). Varoluşçular, her insanın farklı olduğunu ve eğitimin standart bir şekilde uygulanamayacağını, bu yüzden de okulların bireyleri birbirine benzetmek yerine bireyselleştirmesi gerektiğini savunur. Wiles (1999, s.29) ise bu konuda şunları söylemektedir: “Şayet okullar var olacaksa, öğrencilerin kendilerini tanımaları ve toplumdaki yerlerini öğrenmeleri için var olmalıdır”. Turgut (1991, s.66) ise bireylerin yeteneklerini meydana çıkarmanın, onları geliştirmenin, onların özünü oluşturmanın, onları kişilikli ve yaratıcı yapmanın eğitim sisteminin amacı olduğunu fakat; çocuğu kendimize benzetmek yerine, dengeli bir kişi olarak yetiştirmenin doğru olduğunu savunur.

Bireyin ihtiyaçlarına, bireysel farklılıklara duyarlı ve esnek yapıda olan varoluşçu eğitim programlarında, insanı eğitici güce sahip olduğuna ve bireyleri çeşitli kültürlerle tanıştırdığına inanılan beşeri bilimler (şiir, roman, tragedya, felsefe) ilk sırayı alır (Cevizci, 2011, s.156; Wiles, 1999, s.29).

Varoluşçu eğitimde, öğretmen merkezli anlayış, ezber sistemi ve dışarıdan (anne-baba-öğretmen) gelen disipline etme yerine çocuk merkezli (Wiles, 1999, s.29; Turgut, 1991, s.67), düşünceye ve araştırmaya yönelik, her çocuğun sezgi gücünü ve kendi doğrusunu tanıyıp geliştirmesi için işe koşulan bir yaklaşım vardır (Morris, 1965'den Akt. Sönmez, 2011, s.129).

Her felsefi akım hayatın ve dünyanın anlamını kendi gerçek algısıyla yorumlar ve kendine özgü bir dünya görüşü oluşturur. Bu görüş doğrultusunda da eğitime, üretime, emeğe ve geleneğe karşı bir tutum oluşturur. Eğitim felsefeleri de köklerini işte bu değişik dünya görüşlerinden alarak gelişmiştir (Şahin, 2005).

2.1.1.5. Eğitim Felsefesi Akımları

2.1.1.5.1. Daimicilik

Daimicilik, kökleri klasik realizme ve idealizme dayanan (Özkan, 2005, s.120; Sönmez, 2011, s.85) en tutucu, en geleneksel ve en değişmez eğitim felsefesidir (Wiles, 1999, s.26). Daimiciler, eğitimin tıpkı insan doğası gibi sürekli olduğuna inanırlar. İnsanların kalıtıma, çevreye, ırka, cinsiyete, sosyal sınıflara göre ayrıştırılmasına karşı çıkarlar (Guttek, 2004, s.282). Değişen her şeye karşın insan doğasının hep aynı süreçte geliştiğini, toplumdan topluma değişiklikler olsa bile insan fonksiyonlarının her toplum ve dönemde aynı olduğunu, bu yüzden dünyadaki tüm eğitim sistemlerinde ortak yanlar görüldüğünü savunurlar. Daimiciler, bu ortak yanların korunması ve geliştirilmesi için her türlü eğitim programına değişmez unsurların koyulması gerektiğini düşünürler. Bilginin gerçeği ya da doğruyu dile getirdiği için tüm programlarda aynı şekilde yer alması gerektiğine inanırlar (Turgut, 1991, s.78; Kıncal, 2006, s.155; Köktaş, 2007, s.191; Terzi, 2010, s.68).

Daimicilere göre eğitimin görevi, insanın aklını tutarlı kullanmasını sağlamak (Wiles, 1999, s.28; Köktaş, 2007, s.191); bu yolla onu mutlak doğrulara ulaştırmak; evrensel gerçeğe uyumlu hale getirmek; özgür ve mutlu etmektir (Sönmez, 2011, s.86). Daimici eğitimin bir başka görevi ise insanları sonsuz gerçek hayata hazırlamaktır. Daimiciler, bu dünyada ve öteki dünyada yani her yerde gerçeğin aynı olduğunu bu nedenle eğitimin de aynı olması gerektiğini savunurlar (Ergün, 2009, s.54).

Hangi dili konuşurlarsa konuşsunlar tüm insanlar dili yaratır ve kullanırlar. Bu yüzden, insan doğasında kökleşmiş ve evrenselleşmiş olan dil, her zaman ve her yerde müfredatın daimi bir konusudur. Her bireyin ve ait olduğu toplumun ortak bir

geçmiş, tarihi bulunduğundan tarih dersleri de müfredatta yer almalıdır. Ayrıca her kültürde insanlar, basit sayma işlemlerinden karmaşık geometri, cebir sistemlerine kadar her seviyede matematiği kullandığı için matematik; biyolojik ve fiziksel dünyanın açıklamasında kullanıldığı için biyoloji ve fizik derslerine ağırlık verilmesi gerekir. İnsanların duygularını ve deneyimlerini yansıtıran ortak olarak kullandıkları sanat, müzik, edebiyat branşları da eğitim programlarında yer alması gereken derslerdir (Sönmez, 2011, s.77; Kıncal, 2006, s.155; Terzi, 2010, s.69).

Daimicilere göre, öğrencilere mutlaka kültürel mirasın en tutarlı örnekleri olan klasik eserler okutulmalıdır (Turgut, 1991, s.79; Gutek, 2004, s.284; Sönmez, 2011, s.86; Kıncal, 2006, s.155). Çünkü bu eserler genellikle bilim, sanat, tarih, edebiyat, felsefe ile ilgili olup, insanların ortak duygularını yansıtıran aynı zamanda öğrencilerin zihin ve irade gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

Daimicilere göre eğitim yaşamın taklidi değil, onun için yapılan bir hazırlıktır (Wiles, 1999, s.28; Turgut, 1991, s.79; Kıncal, 2006, s.155; Köktaş, 2007, s.191). Bu nedenle, sınıf ortamında yaşamın gerçeklerinin değil, ideal olanın sunulması ve öğrencilerin akıllarını ve iradelerini geliştirecek olanakların yaratılması savunulur (Özkan, 2005, s.120). Üzerinde tartışılan, doğruluğu henüz kanıtlanmamış olan konular derslerde yer almamalıdır. Derslerin içeriği, üzerinde görüş birliğine varılmış ve akıl yoluyla elde edilmiş bilgilerle donanmış olmalıdır (Sönmez, 2011, s. 86). Eğitim sürecinde öğrencilere sunulan bilgiler her zaman ve her yerde geçerliliğini koruyabilecek özellikte olmalıdır (Kıncal, 2006, s.155).

Evrende değişme olmadığından kesin ve mutlak doğrular vardır. İnsanlar bu doğrulara akıllarını kullanarak erişirler. Bu yüzden, mantıksal akıl yürütme yollarından tümevarım ve tümdengelim tekniklerini kullanmaya gerek duyarlar (Cevizci, 2011, s.27). Eğitim durumlarında Sokratik tartışma yöntemini de sıklıkla kullanırlar. Ayrıca gezi, gözlem, deney yapma etkinlikleri de doğruyu bulmaya yarayan tekniklerdir (Sönmez, 2011, s.85). Aynı zamanda daimiciler, bazı dini, ahlaki ve kültürel değerlerin öğrencilere ezberletilmesi gerektiğini düşünürler. Ezberlenen şeylerin unutulmaması için de tekrar yapılması görüşündedirler (Terzi, 2010, s.68).

Daimici felsefede, eğitim ortamında öğrencinin kendisini istediği gibi ifade etmesine göz yumulmaz. Çünkü öğrenciler aklını kötülük için tutarsızca kullanabilir. Bu yüzden, sınıf ortamında disiplin sağlanmalı, gerekirse cezaya başvurulmalıdır; çünkü eğitimin amacı insanı ıslah etmektir (Sönmez, 2011, s.86, Köktaş, 2007, s.191). Wiles (1999, s.28) da daimici eğitimde sıkı talim ve disiplin altında konuların öğretilmesi gerektiğini düşünür. Terzi (2010, s.68) ise, daimici eğitimde tatlı-sert bir disiplinin olması gerektiği görüşündedir. Öğrencileri denetim altına alırken, onları isyan ettirecek derece sıkı tutmamak ve adil davranıldığı kanısını uyandırmak gerektiğini düşünür.

Daimicilik eğitim felsefesinin temel ilkelerinin eğitim için karşılıkları Tablo 1’de özetlenmektedir:

Tablo 1. Daimicilik Eğitim Felsefesinin Temel İlkeleri

DAİMİCİLİK	
<i>Eğitimsel Amaç</i>	Bireye aklını tutarlı bir şekilde kullanmasını öğretmek onu ideal ve evrensel gerçeklere göre yetiştirmektir.
<i>Program</i>	Toplum bilimleri, sosyal bilimler, doğa bilimleri, edebiyat, matematik, felsefe, mantık, klasikler vasıtasıyla yapılandırılır.
<i>İçerik</i>	Evrensel doğruları yansıtacak bir biçimde seçilen konuların içeriğinde yer alan kesin ve mutlak bilgidir.
<i>Yöntem</i>	Sokratik tartışma, Aktarım, Deney, Gezi, Gözlem
<i>Öğrencinin Rolü</i>	Öğretmen tarafından yönetilen eğitim ortamlarında pasif alıcı konumundadır.
<i>Öğretmenin Rolü</i>	Eğitim ortamının merkezinde bulunur. Süreç yönetiminde uzmandır. Her açıdan öğrenciye örnek olması beklenir.
<i>Eğitim Ortamı</i>	Öğretmen, dış disiplin uygulayarak gerektiğinde cezaya başvurabilir.
<i>Değerlendirme</i>	Sorular zihni çalıştırabilecek, öğrencilerin ideal ve evrensel gerçekleri öğrenip öğrenmediğini denetleyebilecek kapsamda olmalıdır.

(Rich, 1992; Johnson v.d., 1985; Wiles ve Bondi, 1989; Pulliam, 1987’ den akt. Tuncel, 2004).

Daimici programlarda sınıf ortamının tek otoritesi öğretmendir. Öğretmenler konu alanlarında uzmandırlar ve tüm etkinliklerin merkezindedirler. Öğrencilerin ilgileri eğitimciler için önemli değildir. Çünkü öğrenciler, neyin öğrenilmesi gerektiğine veya hangi bilginin doğru olduğuna karar verecek düzeyde değildirler. Ayrıca daimiciler bireysel farklılıkları da kabul etmezler. Herkes için tek bir programın yeterli olacağını düşünürler (Özkan, 2005, s.120). Öğretmen merkezli bir eğitim anlayışını ifade eden daimici eğitim felsefesinde ders esnasında öğretmenler konuları anlatıp yorumlarken, öğrenciler pasif alıcı konumunda kalırlar (Cevizci, 2011, s.30). Daimicilere göre, öğretme ortamında iş uzmanca yapılmalı, iyi yetişmiş, nitelikli öğretmenler görev almalıdır (Terzi, 2010, s.69).

Daimiciler entelektüel aristokrat yetiştirmeyi hedeflediği için, değerlendirme yaparken öğrencinin aklını çalıştırıp çalıştırmadığını yoklayan sorular sorarlar. Sorular yaşamın kendisini değil, ideal olan evrenin değişmeyen gerçeklerini kapsamalıdır (Sönmez, 2011, s.87).

2.1.1.5.2. Esasicilik

Dünyada en yaygın olarak kabul gören ve en uzun süre kullanılan eğitim felsefesi olan esasicilik (Özkan, 2005, s.121), realizm ve idealizm felsefelerine dayanmaktadır (Sönmez, 2011, s.90). Esasicilik, *Temel Eğitim* adı altında, temel becerilerin ve kesin bilgilerin yetişkinlerden gençlere aktarılmasının kültür ve uygarlıklar için gerekli olduğunu savunur (Guttek, 2004, s.263). Bu doğrultuda, esasiciliğin amacı kültürel mirası aktarmak ve iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için temel konular çalışılır, sağlam disipline alışkanlıklar geliştirilir ve otoriteye saygı göstermek öğretilir (Tuncel, 2004; Köktaş, 2007, s.192). Esasici eğitim felsefesine göre, insanın dışında, ondan bağımsız olarak bulunan bir dünya ve dünyanın da kendisine itaat edilmesini beklediği kanunları vardır. Öğrencilerin eğitim almasının nedeni, bu dünyayı tanımak ve ona uygun davranmayı öğrenmektir (Terzi, 2010, s.70).

Sönmez (2011, s.90), esasici eğitimin hedeflerini, bireyi toplumsallaştırma, temel kültürel değerleri kazandırıp kültürel mirası koruma, değişme ve çatışmayı

önleme, bilgili ve becerikli insanlar yetiştirme olarak düşünmektedir. Bu nedenle, okulun görevi geçmişte elde edilen mutlak doğruları yeni kuşaklara aktarmaktır. Böylelikle, onlar da eski kuşaklar gibi davranır; değişme engellenir, topluma uyan ahlaklı ve erdemli insanlar yetiştirilir. Çünkü esasicilere göre gerçek değişme değil, değişmemedir.

Esasici eğitim sürecinin odağı konu içerikli çerçeve programın uygulanmasıdır (Turgut 1991, s.77). Öğrenciye, ilköğretimde temel okuma-yazma ve aritmetik bilgileri (Özkan, 2005, s.121); tarih, coğrafya, araştırma teknikleri gibi doğal bilimler ile demokratik vatandaşlık ve nezaket kuralları öğretilmelidir (Guttek, 2004, s.266). Bu bilgi ve beceriler öğrencilerin ileriki yaşamları ve eğitim durumları için gerekli temel bilgileri sağlayacaktır. Ortaöğretimde ise öğrencilere toplum bilimleri (sosyoloji, tarih, psikoloji vb.), fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji vb.), genel kültür (dil, güzel sanatlar, felsefe, matematik, geometri), yabancı dil gibi dersler okutulmalı, bu derslerin içeriği temel kültürel değerleri içermeli, üzerinde anlaşılamayan ve gelecekle ilgili olan sorunlar içerikte yer almamalıdır (Sönmez, 2011, s.91).

Esasicilere göre çocuk, bu dünyayı tanımak ve gelecek hayata hazırlanmak için okula gider. Bu yüzden çocuk yalnız bırakılmamalıdır. Çünkü tarih boyunca sağlanmış bilgi ve tecrübeler çocuğun kendi yaşayışı yoluyla bulabileceği kadar basit değildir (Ergün, 2009, s.54). Dünyevi bilgilerin tesadüfen elde edilemeyeceğini savunan esasiciler, öğrencilerden dünyayı kendi hevesleri doğrultusunda yorumlamalarını beklemez (Terzi, 2010, s.70).

Esasiciler, çocuğun doğuştan hiçbir bilgi ve beceriye sahip olmadığını, bu nedenle görüş ya da sav üretecek, beceri gösterecek düzeyde bulunmadığını; çocuğun öğretmenin dediklerini ezberlemek, yapmak ve tekrarlamaktan başka yolunun olmadığını düşünmektedir. Bu nedenle sınıfta problem çözme ve tartışma teknikleri kullanılmaz. Sınıf dışındaki yaşamda olup biten tüm olgu ve olaylar, değişmeler eğitim ortamında ele alınmaz (Terzi, 2010, s.70; Varış, 1994, s.86-88).

Eğitimin merkezinde öğretmen vardır ve öğretmen yetişkin dünyası ile çocuk dünyası arasında aracıdır (Turgut, 1991, s.77). Eğitimin özü öğretmen vasıtasıyla

öğrenciye aktarılır. Öğrencilerin ilgilerine önem verilmez (Ergün, 2009, s.54). Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar da önemsenmediğinden herkese tek tip eğitim verilir (Özkan, 2005, s.121).

Esasicilere göre, öğretmen eğitim ortamında öğrenciye yol göstermeli, onu sürekli denetlemelidir. Çünkü öğrenme sıkı çalışma ve disiplin ister. Esasici eğitim sınıf içerisinde gerektiğinde cezaya başvurulabileceğini de savunur (Sönmez, 2011, s.91; Turgut, 1991, s. 77; Özkan, 2005, s.121; Kıncal, 2006, s.154; Terzi, 2010, s.70).

Çok bilgiyi az zamanda sunmanın önemine inanan esasiciler, öğrencilere soru sorup, çözmelerini istemenin yani problem çözme ve tartışma tekniklerini kullanmanın ya da bilinen bir durumu ispatlanmanın zaman ve emek kaybı olduğunu düşünür (Sönmez, 2011, s.91); bu durumu tekerliği yeniden icat etmeye benzetirler (Gutek, 2004, s.271).

Esasicilere göre yaparak yaşayarak öğrenme her zaman geçerli olmayan bir öğrenme yöntemidir. Örneğin, Kızılderililerin yerleşik hayata nasıl geçtikleri uygulayarak öğrenilemez. Ya da bu yöntem belki bir kızılderilinin yaşamını öğrenmede işe yarar ama konuyla ilgili tüm bilgiyi vermez. Eğitimin amacı ise yaşamın bütünüyle ilgili bilgi kazandırmaktır (Turgut, 1991, s.78).

Sunuş yoluyla öğretim, ezberleme, tekrar, mekanik alıştırmalar gibi yöntem ve teknikler derslerde sıklıkla kullanılır (Terzi, 2010, s.70). Öğretme işi sürekli öğretmen tarafından yapıldığından öğrenciden ziyade öğretmenin girişimciliği ön plandadır (Ergün, 2009, s.54). Esasici eğitim felsefesinde, öğretmenin entelektüel boyutlarının; genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisinin çok güçlü olması öngörülür (Duman ve Ulubey, 2008, s.98; Terzi, 2010, s.70).

Esasicilere göre değerlendirme esnasında öğretmenler derste anlattıklarından ve kitapta yazılanlardan sorular sormalı, bu durumun dışına çıkmamalıdır. Öğrencilerin ilk defa karşılaştığı, akıl yürütme ve yorumlama yoluyla cevaba ulaşacağı sorular sorulmamalıdır (Sönmez, 2011, s.92).

Esasicilik eğitim felsefesinin temel ilkelerinin eğitim için karşılıkları Tablo 2’de özetlenmektedir:

Tablo 2. Esasicilik Eğitim Felsefesinin Temel İlkeleri

ESASICİLİK	
<i>Eğitimsel Amaç</i>	Kültürel mirası aktarma, bilgili, becerili ve iyi vatandaşlar yetiştirmektir.
<i>Program</i>	Temel eğitimde kültürel aktarımı sağlamak amacıyla okuma, yazma, hesaplama becerileri verilir. Çatışmaları engellemek ve uyumlu bir sosyal yaşam akademik başarı elde etmek için gerekli iletişim becerileri kazandırılır. Toplum bilimleri, fen birimleri, genel kültür dersleri programda yer alır.
<i>İçerik</i>	İçerik, kültürel değerlerin aktarımını sağlayacak konulardan seçilmelidir.
<i>Yöntem</i>	Aktarım
<i>Eğitim Ortamı</i>	Otoriteyi korumak ve dış disiplini sağlamak için öğrenciye ceza ya da ödül verilebilir.
<i>Öğrencilerin yeri</i>	Pasif alıcı konumundadır. Kendisine aktarılanları ezberlemek için sık sık tekrar yapar, sorulduğunda söyler.
<i>Öğretmenin Rolü</i>	Eğitim ortamının merkezinde bulunur. Programdaki konuları öğrenciye aktarır ve öğrenci için örnek teşkil eder.
<i>Değerlendirme</i>	Sınavlar öğrencinin kültürel değerleri öğrenip öğrenmediğini saptayacak sorulardan oluşmalı, öğretilenlerin dışına çıkılmamalıdır.

(Power, 1982’ den akt. Tuncel, 2004).

2.1.1.5.3. İlerlemecilik:

Kökeni pragmatizme dayanan (Özkan, 2005, s.122; Sönmez, 2011, s.92) ilerlemecilik, geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, sıkı disiplin anlayışına, pasif öğretime karşı çıkar (Ergün, 2009, s.53; Terzi, 2010, s.71; Kıncal, 2006, s.152; Köktaş, 2007, s.193).

Dünyanın sürekli değişen bir yer olduğunu savunan ilerlemecilere göre gerçek, kişinin bizzat yaşadıkları; doğru, şu anda geçerli olanlar; iyilik ise toplumca kabul edilenlerdir. Daimicilerin ve esasicilerin tersine ilerlemeciler, toplumun gelişmesi

için yeni yollar aranması gerektiğini düşünürler ve değişime açıktırlar (Wiles, 1999, s. 28). Eğitimin amacı, toplumda geçmişten beri var olan değişmez, mutlak bilgileri yeni nesillere aktarmak değil, dünyanın sürekli değişen kavramları hakkında nasıl bilgi sahibi olunacağını öğretmektir (Ergün, 2009, s.53).

Sönmez'e göre (2011, s.101) ilerlemeci eğitimin amacı, öğrencinin içinde yaşadığı topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlamaktır. Öğrenciler, yaşadıkları toplumun özelliklerini, olgu ve olaylarını iyi öğrenmeden topluma etkin bir şekilde katılamazlar. Bu sebeple, okullarda öğrencilere gerçek hayatı öğretecek uygulama imkanı sunulmalıdır. Yani, okullar çocuğu yaşama hazırlama yeri değil, yaşamın ta kendisi olmalıdır (Turgut, 1991, s.73; Köktaş, 2007, s.195; Wiles, 2004, s.29; Terzi, 2010, s.71; Sönmez, 2011, s.99).

İlerlemeciler, öğrencilerin önceden belirlenmiş içeriğin pasif alıcısı olmalarına karşı çıkar. Gutek (2004, s.295), öğrencilerin kendilerini serbestçe ve yaratıcı bir şekilde ifade etmeleri için cesaretlendirilmeleri gerektiğini düşünür. Bunun için ise, açık uçlu, yarı yapılandırılmış derslerle öğrencilerin ilgisini çekmeyi ve onların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmayı önerir.

Öğrencilerin konu hakkında ne düşüneceği değil, nasıl düşüneceği önemlidir. Bu yüzden, olay ve olgular öğrenciye sunulmalı, onlara sorular sorulmalı, çözüm yollarını düşünmeleri ve yargıda bulunmaları için fırsat tanınmalıdır (Terzi, 2010, s.71). Bu şekilde, öğrencinin düşünmesi ve düşüncelerini değiştirmesi ya da geliştirmesi sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencileri zihinsel olarak aktif hale getirebilmek için eğitim sürecinde problem çözme yöntemi temele alınmalıdır (Kıncal, 2006, s.152).

İlerlemecilere göre eğitim programlarında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun tüm dersler ve konular yer alabilir. Ayrıca, ilerlemeciler tek bir içeriğe ya da evrensel bir öğrenme yöntemine inanmadıkları için, derslerin içeriğinin ve eğitim yaşantılarının tek tek bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiğini savunurlar (Köktaş, 2007, s.195; Terzi, 2010, s.71, Özkan, 2005, s.119).

Öğrenmenin yaşantı yoluyla gerçekleştiğini savunan ilerlemecilere göre derslerde öğretmen değil, öğrenci merkeze alınmalıdır (Sönmez, 2011, s.100; Terzi, 2010, s.71). Çünkü, kendisine verilenleri olduğu gibi alan; okuduklarını, duyduklarını koşulsuz kabul eden öğrenciler ilerlemeci değil, geleneksel eğitim sisteminin kabul ettiği profildir.

Öğrenci merkezli eğitimi esas alan ilerlemecilere göre, öğretmenin rolü, doğrudan devreye girmek değil, öğrencilere rehberlik ederek onlara yardımcı olmaktır (Turgut, 1991, s. 74; Özkan, 2005, s.123). Kıncal'a göre (2006, s.153) ise öğretmen, öğretene ya da açıklayan değil; aksine yol gösteren, imkan tanıyan bir görev üstlenmelidir.

Bu eğitim anlayışında öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilmeleri, eleştirel düşünme becerileri kazanmaları ve yaşamı öğrenebilmeleri esastır (Ergün, 2009, s.53). Bu yüzden öğretmen her öğrencinin kendini geliştirmesini sağlayacak, farklı alternatifleri bulunan zengin öğrenme ortamları oluşturmalı ve sınıfta sunmalıdır (Kıncal, 2006, s.153).

İlerlemeci eğitim felsefesinde okul bir yarışma yeri değil, birlikte çalışma alışkanlığını kazandırmaya yardımcı olan bir yerdir (Terzi, 2010, s.71). Sınıf içerisinde rekabet yerine işbirliğine dayalı öğretim yöntemleri kullanılmalı, öğrencilere yarışmadan çok yardımlaşma ve işbirliği duyguları kazandırılmalıdır (Turgut, 1991, s.74; Özkan, 2005, s.123). Yardımlaşma ve iş birliği tecrübelerin paylaşılmasını gerektirir. Bu ise demokratik ortamlarda olabilecek bir şeydir. Bu nedenle ilerlemeci felsefenin temelinde güçlü bir demokrasi inancı yattığı söylenebilir (Köktaş, 2007, s.195; Terzi, 2010, s.71; Kıncal, 2006, s.153).

Eğitim ortamlarında, öğretmenlerin sağladığı mutlak sessizlik ya da yapay disiplin yerine, doğal disiplin sağlanmalıdır. Öğrenciler ilgilerini çeken araştırma ya da proje çalışmalarında etkin olarak sürece katılacakları için sınıf disiplini doğal olarak sağlanmış olur. Ayrıca eğitim ortamlarında öğrencinin yüreklendirilmesine ve cezaya başvurulmamasına özen gösterilmelidir (Sönmez, 2011, s.102).

Değerlendirme durumlarında, öğrenciden yaşamda karşılaştığı sorunları bilişsel yöntemler kullanarak çözmesi istenmeli, sorulan sorular ezbere dayanmamalı, iş ve meslek eğitiminde ise üründen çok sürece ağırlık veren değerlendirmelerde bulunulmalıdır (Sönmez, 2011, s.103). Ayrıca ilerlemeci felsefede projelere dayalı değerlendirme teknikleri de önemli yer tutmaktadır (Cevizci, 2011, s.131).

İlerlemecilik eğitim felsefesinin temel ilkelerinin eğitim için karşılıkları Tablo 3'te özetlenmektedir:

Tablo 3. İlerlemecilik Eğitim Felsefesinin Temel İlkeleri

İLERLEMECİLİK	
<i>Eğitimsel Amaç</i>	Sürekli değişen dünyada öğrencilerin yaşadıkları topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlamaktır.
<i>Program</i>	Yaşamdaki sorunları ele alır, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenir.
<i>İçerik</i>	Mutlak doğrunun bulunmadığı, bilginin her an değişebileceği vurgulanmalıdır. Tüm dersler ve bunların içeriği öğrencinin ilgi ve yeteneğine uygun olmalıdır.
<i>Yöntem</i>	Bilimsel yöntem, problem çözme yöntemi, işbirliği ile öğrenme
<i>Eğitim Ortamı</i>	Demokratik sınıf ortamı oluşturulmalı, cezaya kesinlikle yer verilmemelidir. Kuramdan ziyade uygulamaya yer verilmelidir.
<i>Öğrencilerin yeri</i>	Öğrenci eğitimin merkezinde yer alır ve diğer tüm değişkenler ona göre düzenlenir.
<i>Öğretmenin Rolü</i>	Öğretmen yol gösteren, rehberlik yapan bir rol üstlenir.
<i>Değerlendirme</i>	Değerlendirmede üründen çok sürece önem verilmelidir. Öğrencinin yaşamda karşılaşacağı sorunlar sınıf ortamına getirilmeli, çözüm yolları bulması istenmelidir.

(Power, 1982; Sönmez, 1998; Şişman, 2000; Ergün, 1996; Tozlu, 1997' den akt. Tuncel, 2004)

2.1.1.5.4. Yeniden Kurmacılık

İlerlemeciliğin devamı olan bu akımın dayandığı felsefe Pragmatizmdir (Sönmez, 2011, s.103). İlerlemeciliğin neredeyse tüm görüşlerine katılmaktadır. Diğer eğitim felsefelerinden farklı olan ögesi yeni bir toplum yaratma düşüncesidir

(Terzi, 2010, s.72). Yeniden kurmacılık, toplumda yapılması istenen gelişmeleri başarmak için okulları kullanmayı destekler (Tuncel, 2004). Bu felsefeye göre okul, sadece geçmişin kültürel mirasını aktaran ya da toplumsal sorunlarla ilgilenen bir kurum değil, aynı zamanda sorunları çözmeye talip olan bir kurumdur (Özkan, 2005, s.124).

Bugünün koşullarında insanlar çatışan değerlerin arasında kalmış, bir bunalım ortamına itilmişlerdir. Bu bunalımı ortadan kaldırmak için güçlü, kenetlenmiş, istikrarlı ve değerlere bağlı bir dünyaya ihtiyaç vardır. Bu ise, sevgiyle, işbirliğiyle ve yaşamı her an yeniden kurmakla olasıdır. Bu bağlamda, Sönmez (2011, s.104), yeniden kurmacı eğitimin hedeflerini barışı ve insanların mutluluğunu sağlama, sevgi, işbirliği, vb. değerleri kazandırma, bilimsel yöntemi ve eleştirel düşünmeyi kullanma, demokratik yaşam biçimini işe koşma, yaşamı sürekli yeniden kurma ve bir sonraki hareketi planlama, akıllıca eylemde bulunma, hiçbir bilgiyi kesin kabul etmeme, kişinin gizil yeteneklerini ve zihnini geliştirme olarak sıralamaktadır.

Eğitim sadece yaşama aracı değil, aynı zamanda toplumsal bir değişim ve denge aracıdır (Kıncal, 2006, s.153; Terzi, 2010, s.72). Toplum yeniden düzenlenirken, ilerlemecilerin öğrenen merkezli eğitim anlayışından ve orta sınıfın ihtiyaçlarını vurgulayan bireyselleşimden vazgeçilmeli, toplum merkezli olan ve tüm sınıfların ihtiyaçlarını dikkate alan toplumsalcılık geliştirilmeye çalışılmalıdır (Özkan, 2005, s.124).

Yeniden kurmacılara göre, mutlak doğru yoktur ve toplum sürekli değişmektedir. Eğitim programları da zamanla değişecektir. Öğrencilere sunulacak bilgi de kesin değil, her an değişecek nitelikte olmalıdır (Kıncal, 2006, s.153). Bu yüzden, programların bireye, bireyin ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklara duyarlı, esnek olarak hazırlanması öngörülür. Programlarda, toplumu yeniden yapılandırmada ihtiyaç duyulan sosyal bilimler ve doğa bilimleri dersleri öne çıkmaktadır (Cevizci, 2011, s.156). Bunların dışında programda, edebiyat, dil, beden, müzik, resim, matematik, iş ve meslek eğitimi gibi dersler de bulunmaktadır (Sönmez, 2011, s.105).

Yeniden kurmacı eğitim felsefesine göre, eğitimde önemli olan amaçlardır. Öğrencinin gizil güçlerini ve eleştirel düşünmesini geliştirecek, işbirlikli çalışmasını destekleyecek ve toplumsal ilerlemeyi sağlayacak nitelikteki amaçlara göre dersler, konular, içerik ve eğitim durumları düzenlenmelidir (Kıncal, 2006, s.153; Sönmez, 2011, s.105).

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin bu temel ilkelerinin eğitim için karşılıkları Tablo 4’te özetlenmektedir.

Tablo 4. Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesinin Temel İlkeleri

YENİDEN KURMACILIK	
<i>Eğitimsel Amaç</i>	İdeal bir sosyal düzen yaratmak, barış ve huzur içinde bir yaşam sağlamak amacıyla tüm sınıfların ihtiyaçlarını dikkate almak esastır.
<i>Program</i>	Bütün kültürel öğeler ve değerler programda aynı ölçüde yer almalıdır. Toplumu yeniden yapılandırmada ihtiyaç duyulan sosyal bilimler ve doğa bilimleri dersleri öne çıkmaktadır.
<i>İçerik</i>	Bilgi kesin değil, her an değişebilecek bir nitelikte sunulmalıdır.
<i>Yöntem</i>	Bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, problem çözme, tartışma
<i>Eğitim Ortamı</i>	Ceza kesinlikle kullanılmamalı, sınıf ortamı demokratik olmalıdır.
<i>Öğrencilerin yeri</i>	Öğrencilerin okula getirdiği kültürel öğeler değerlidir. Bütün kültürel geçmişlere saygı gösterildiğinde kişisel saygınlık ve sosyal sorumluluk artar.
<i>Öğretmenin Rolü</i>	Öğretmenler bütün kültürler için içten bir şekilde saygı göstermelidir. Proje lideri gibi hareket eder, öğrencilere yardımcı olurlar.
<i>Değerlendirme</i>	Öğrencilerin eleştirel düşünmeyi ve bilimsel yöntemi kullanıp kullanmadığını ölçen, toplumsal olgularla ilgili sorulara yer verilmelidir.

(Power, 1982; Sönmez, 1998’den akt. Tuncel, 2004)

Yeniden kurmacılar, toplumu değiştirmede sorumluluğun okullara ait olduğunu düşünür (Sönmez, 2011, s.106). Öğretmenler, öğrencilere toplumu yeniden kurabilecekleri fikrini aşılmalı ve bu amaç doğrultusunda gerekli öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşmalıdır. Amaca uygun olan her türlü görüş ya da sorun sınıf ortamına getirilmeli, öğrencilerin tartışarak çözüm yollarına varmaları sağlanmalı ve

tartışılan görüşlerin kabul ya da reddedilmesi öğrenciye bırakılmalıdır. Bu şekilde demokratik öğrenme ortamları oluşturulmalı ve öğrenciye cezaya asla başvurulmamalıdır (Özkan, 2005, s.124; Sönmez, 2011, s.106; Kıncal, 2006, s.154).

Değerlendirme durumlarında ise öğrencilerin gizil yeteneklerini açığa çıkaran, bilimsel yöntemleri kullanmayı gerektiren ve toplumsal olgularla ilgili olan sorulara yer verilmelidir (Özkan, 2005, s.124).

Öğretmen inançlarını şekillendiren eğitim felsefesi akımları ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları bu felsefi görüşler doğrultusunda sınıf ortamlarını düzenledikleri düşünülmektedir. Öğretmen inançlarını şekillendiren bir diğer etken ise onların öğretme-öğrenme anlayışlarıdır.

2.1.2. Öğretme-Öğrenme Anlayışları

Öğretme-öğrenme anlayışı, öğretmenlerin kendi eğitsel uygulamaları hakkında sahip oldukları inançlara karşılık gelen, onların öğretme ve öğrenme yollarını ele alma tercihlerini ifade eden kavramdır (Chan, 2003). Öğretme ve öğrenmede birbirine tezat oluşturan iki temel anlayış (geleneksel ve yapılandırmacı) vardır (Aypay, 2011). Bu bölümde bu iki anlayış açıklanacaktır.

2.1.2.1. Geleneksel Anlayış

Geleneksel eğitim anlayışını biçimlendiren felsefe, bilginin nesnel olduğunu, kişinin dışında oluştuğunu ve keşfedilerek ortaya çıkarıldığını savunur. Bilginin bireyden bağımsız olarak dış dünyada var olduğunu kabul eden bu görüş, değişik geçmiş deneyimlere sahip bireylerin, belirli bir deneyim sonucunda birbirlerinden farklı anlayışlar geliştirebileceklerini kabul etmekle birlikte, bunun istenilen bir durum olmadığını, çünkü bu durumun eksik, yanlış ya da hatalı anlayışlara neden olabileceğini ileri sürer (Duffy ve Jonassen, 1991). Bu nedenle, geleneksel anlayışta öğrencilerden belirli bir olayı ya da kavramı nasıl algıladıklarına ilişkin yorumlar yapmaları istenmez. Konuyla ilgili "tek" yorumu öğrencilere ya öğretmen sunar ya da bu yorum öğretim içeriğinde bir biçimde yer alır (Jonassen, 1991). Geleneksel

anlayışta bilgi, olduğu gibi kitaplara yerleştirilmiştir ve bilginin derslerde öğrencilere aktarılması gerekir (Özden, 2011, s.65).

Geleneksel anlayışa göre eğitim faaliyetleri genellikle öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir bilgi aktarımı şeklinde olmaktadır (Yıldız ve Ardıç, 1999). Bu anlayışa ait öğretim uygulamalarında hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, öğretme “bilgi iletme”, öğrenme ise “bilgiyi belleme” işi ile sınırlıdır. Herhangi bir tanım, genelleme, kural ya da yöntemin nasıl kullanılacağı hakkında yeterli bilgi verilmeden ezberletilmesi söz konusudur (Teker, 1987). Bu anlayışa göre, öğrencilerin bir konu, fikir ya da problemi anladığı, bilgiyi sınıfta verildiği şekliyle tekrar etmesiyle anlaşılır (Ağlagül, 2009).

Geleneksel anlayışta öğretim programları önceden belirlenmiş olan hedeflere göre yönlendirilir. Bu anlayışla, öğrenme süreci üzerine değil, öğretim süreci üzerine odaklanılır (Cırık, 2005). İçerik, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda küçük bilgi birimlerine ayrılmıştır ve basit bir kavramı öğrenebilmek için bile öğrenci tüm parçaları bir bütün haline getirmek zorundadır (Deryakulu, 2001).

Geleneksel anlayış öğretmen merkezlidir. Başka bir anlatımla, sınıf içi yaşantılarda ve bu yaşantıların aktarıldığı eğitim etkinliklerinde öğretmen aktif, öğrenci pasif (edilgen) bir konumdadır (Aydın, 1998, s.3; Aydede, 2006). Öğrencinin katılımı istenmemekte, sessizce dinlemeleri öğretim için uygun bir ortam olarak görülmektedir (Ardıç ve Yıldız, 1999).

Geleneksel öğrenmede öğrenci genelde yalnızdır. Bu anlayış öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişiminin kurulması açısından yetersiz kalmaktadır. Sosyal etkileşim yok denecek kadar az olduğu için öğrenci bir şey sormak ya da düşüncesini söylemek istediğinde kendisini dinleyecek kimse bulamayabilir (Açıkgöz, 2003, 33-34). Bu nedenle, bu yöntemin öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerinin sağlanması açısından etkili bir yöntem olmadığı ileri sürülmektedir (Tanel, 2006).

Öğretmen öğrenci ilişkileri aşırı ölçüde yapılandırılmıştır. Sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların

belirlenmesinde öğrenci katılımına yer verilmez. Kurallar; öğretmen tarafından belirlenir, değişmez doğrular olarak kabul edilir ve tartışılmazlar. Bu anlayış daha çok öğretmenin geleneksel otorite figürü olarak algılandığı toplumlarda gözlenir ve demokratik yaşamın gerekleri ile bağdaşmaz. Geleneksel anlayışın kullanıldığı sınıflarda suçlama, yargılama ve cezalandırma egemendir (Aydın, 1998, s.3; Deryakulu, 2001).

Geleneksel anlayışta başarı, genellikle aktarılan bilgilerin ne kadarının hafızada kaldığının ölçülmesi yoluyla yapılmaktadır (Yıldız ve Ardıç, 1999). Öğrenenlerin neler öğrendiğinden ziyade onlara neler öğretildiği ölçülüp değerlendirilmektedir. Bu durum ise, öğrenenlerin bilgiyi sadece yapılacak olan sınav için ezberlemesine, sınav sonrasında da unutmalarına neden olmaktadır (Cırık, 2005). Her öğrencinin aynı bilgileri öğrenmesi beklendiği için, her öğrenci için aynı öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme ölçütleri kullanılır (Deryakulu, 2001). Bu tür ölçme değerlendirme yaklaşımları ise, bireylerin öznelliğini ve kapasitesini göz ardı etmektedir.

2.1.2.2. Yapılandırmacı Anlayış

Günümüze kadar kullanılan pek çok eğitim uygulaması nesnel bilgi felsefelerine dayanmaktadır. Nesnel eğitim felsefelerine göre bilgi, öğrenenden bağımsız bir şekilde vardır ve öğretmede önemli olan bilginin aktarılmasıdır. Öğrenmek ise bilginin biriktirilmesidir. Geçen yüzyılın başından itibaren, öğretme ve öğrenmenin sadece bilgi transferi olduğunu düşünen nesnel yaklaşımların yerini, anlama-öğrenme ve deneyim arasındaki ilişkileri açıklamayı vaat eden yapılandırmacı anlayış almıştır (Tynjala, Mason ve Lonka, 2001; Duffy ve Jonassen, 1992).

“Bilgi edinme işleminde ne gibi süreçler yaşanıyor?”, “Bilgi insan zihnine nasıl yerleşiyor?” gibi sorular yıllardır araştırmacıların ve eğitim psikologlarının merak konusu olmuştur (Titiz, 2005, s.17). Bu merakın ürünü olarak ortaya çıkan yapılandırmacılık, felsefi bakımdan bilgi bilimi (epistemoloji) ile ilgili bir kavram, öğrenme kuramı bakımından ise bireylerin nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir anlayışın adıdır (Arslan, 2007; Phillips, 2000). Açıköz (2011, s.61)’e göre ise

yapılandırmacılık bilme, bilen, bilinen, bilgiyi yapılandırma süreci ve bu süreci etkileyen etmenlerle ilgili pek çok açıklama içeren bir kuramdır.

Bilginin insan zihninde oluşturulduğuna dayanan fikir yeni değildir (Torp, Sage, 2002, s.32). 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambastita Vico'nun çalışmalarına kadar uzanır. Vico, "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" ifadesini kullanmıştır (Özden, 2011, s.56). Locke, Kant, Jung ve Herbart gibi düşünürlerin de yapılandırmacı düşünceleri olmuştur. Ancak bunlar birkaç kuram içerisinde tek tek dile getirilmiş düşüncelerden öteye gidememiş, kalıcı bir kuram haline gelememiştir. 20. yüzyılın başlarında ise John Dewey ve William James kendi yapılandırmacı kuramlarını oluşturmuşlardır. 20. yüzyılın başlangıcından itibaren gelişmeye başlayan yapılandırmacılığın asıl dönüm noktası bu yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleşmiştir (Açıkgöz, 2011, s.60).

Yapılandırmacı anlayışa göre bilgi, kişinin dışında nesnel olarak bulunmaz. Bilgi, dış dünyanın bir kopyası ya da öğretmenden öğrenene transfer edilen pasif bir emilim değildir. Bu yaklaşıma göre bilgi, öğrenen tarafından yapılandırılır ve üretilir. Öğrenenler kendi anlamlarını ve öğrenmelerini kendileri oluştururlar. (Phillips, 2000, s.7; Brooks ve Brooks, 1993, s.4; Gagnon ve Collay, 2006; Özmen, 2004; Mohan, 2007, s.107).

Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir. Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı anlayışta, dünyada bulunan varlıklar, özellikler, ilişkiler ve nesnelere bakımından "doğru" ya da "gerçek" olarak kabul edilebilecek tek bir yapı yoktur. Herkesin bilgisi kendine ait izler taşır, bu nedenle öznedir (Özden, 2011,

s.54; Duffy ve Jonassen, 1992, s.139; Yager, 1995, s.38). Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenenler bilgiyi sadece kendi deneyimleri sonucunda oluşturabilirler (Boghossian, 2012). Birey bilgiyle ne kadar uğraşır ve o bilgi alanında ne kadar derinleşirse, kazandığı bilgiyi o kadar güç unuttur (Demirel, 2005, s.133). Titiz (2005, s.19), yapılandırmacı anlayışı, “insanların kendi deneyimleri ve düşünceleri sonucunda kendi bilgilerini ve zihinsel modellerini oluşturdukları yöntem” şeklinde tanımlamaktadır.

Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenciler sınıfa boş bir zihinle değil, kendi deneyimleriyle ve bu deneyimlerden oluşmuş bilişsel yapılarıyla gelirler. Önceden oluşturulan bu yapılar doğru, yanlış ya da eksik olabilir. Öğrenci, önceki bilgileri ile yeni bilgiler arasında ilişki kurmak suretiyle bilişsel yapısını yeniden düzenler, eksikliklerini ya da yanlışlarını fark eder. Yeni fikirlerin öğrenciye faydalı olması ve uzun süreli hatırlanması için öğrencinin eski anlayışlarıyla yeni fikirler arasındaki çıkarımı ve ilişkiyi kendisinin kurması gerekir. Aksi takdirde öğrencinin önceki deneyimleriyle ilişkilendirilemeyen ezberlenmiş bilgiler çok çabuk unutulacaktır. Kısacası, anlamlı bir öğrenme olabilmesi için öğrenci yeni bilgileri var olan zihinsel yapısı üzerine aktif bir biçimde yerleştirmelidir (Aslan, 2007; Özmen, 2004; Taş, 2006).

Mohan (2007, s.106), yapılandırmacı bilgi felsefesinin üç temel özelliği olduğunu düşünür:

1. Bilgiye deneyimler sonucu ulaşılır,
2. Bilgi, bireyin yorumlarından oluşur, bu yüzden kesinliği yoktur.
3. Her yorum eski bilgilere dayanır.

Şaşan (2002) ise yapılandırmacı anlayışa göre öğrenmenin, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme süreci olduğunu düşünür. Ancak ona bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır.

Yapılandırma sürecinde birey, çevreyle girdiği etkileşim sırasında var olan bilgileri ile yeni karşılaştığı durumlara anlam kazandırma ve bu yolla yeni kavramlara ulaşma çabası içine girmektedir. Ömür boyu süren bu süreçte bireyler, tatmin edici bir yapıya ulaşıncaya kadar çeşitli yapılar oluşturur, onları anlamlandırır ve test eder. Öğrenenlerin yeni karşılaştıkları durumlara anlam kazandırabilmesi için öncelikle, yapı ile ilgili olabilecek ön öğrenmelerinin eksiksiz olması gerekmektedir. Ayrıca yeni yaşantılarda çelişkili durumlarla karşılaşıldığında, önceki deneyimlere ve bilgilere dayanarak ortaya çıkan çelişkileri giderebilecek olası çözümler düşünülür. Böylelikle bireyler yeni bilgiyi anlamlandırabilmek için yeniden yapılandırmak zorunda kalırlar. Şema olarak adlandırılan yapılardan doğru olanlar ilerde kullanılmak üzere saklanır (Açıkgöz, 2011, s.61; Bukova, 2006). Kazanılan her bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlarlar. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgiler üzerine inşa edilir (Nunes ve McPherson, 2007, s.17; Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı öğrenmede, bireyin ön bilgi ve deneyimlerinin haricinde kişisel özelliklerinin, içinde bulunduğu sosyo-kültürel ortamın ve öğrenme ortamının son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Özmen, 2004; Jonassen, 1999). Açıkgöz (2011, s.62)' e göre birey, etkileşimde bulunduğu varlıklara içinde bulunduğu kültürde benimsenen anlamlarla bakar.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışını doğru yorumlayabilmek için Şekil 1'den yararlanabiliriz:



Şekil 1. Yapılandırmacı öğrenme oluşumunu etkileyen etmenler (Aydın, 1998, s.54).

Yapılandırmacı anlayışının eğitim-öğretim sürecine ve uygulamalarına yansımalarını anlayabilmemiz için yapılandırmacı öğrenmenin temel ilkelerini gözden geçirmekte yarar vardır. G. E. Hein'e göre:

1. *Öğrenme aktif bir süreçtir:* Öğrenenler duygusal girdilerini kullanarak bilgiyi yapılandırır, bu yüzden öğrenme, dışarıda var olan bilginin pasif bir şekilde alınışı değildir. Öğrenenler sürekli bir şeyler yapma gereksinimi içerisindedir ve öğrenme, öğrenenin sürekli olarak çevresiyle meşgul olmasını gerektirir. Bu açıdan, öğrenme etkin bir süreçtir.

2. *İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenirler:* Öğrenme, hem anlam yapılandırmayı hem de anlama sistemlerinin yapılandırılmasını içerir. Örneğin, tarihsel olayların kronolojisini öğrenirken aynı zamanda kronolojinin anlamını da öğrenmiş oluruz. Bir duruma ilişkin yapılandırdığımız her anlam, benzer durumlara daha kolay ve daha iyi anlam verebilmemizi sağlar.

3. *Anlam Oluşturmanın En Temel Eylemi Zihinseldir:* Fiziksel hareketler ve deneyimler özellikle çocuklarda öğrenme için gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Çünkü çocukların ellerini olduğu kadar zihinlerini de meşgul edecek etkinliklere ihtiyaçları vardır.

4. *Öğrenme ve Dil İç İçedir:* Kullandığımız dil öğrenmeyi etkilemektedir. Bir çok araştırmacı, insanların öğrenirken kendi kendilerine konuştuklarına işaret etmektedir. Bu açıdan öğrenme ve dil birbirine geçmiş durumdadır.

5. *Öğrenme Sosyal Bir Etkinliktir:* Öğrenme, diğer insanlarla kurduğumuz ilişkilerle yakından ilintilidir. Geleneksel eğitim, öğreneni bütün sosyal etkileşimlerden ayrı tutarak, eğitimi öğrenenle öğrenilen materyal arasındaki bire bir ilişki olarak görmektedir. Tersine, yapılandırmacı yaklaşım ise başkalarıyla etkileşimi ve bilginin kullanılmasını, öğrenmenin önemli bir ögesi olarak kabul etmektedir.

6. *Öğrenme Bağlamsaldır*: Öğrenme, yaşamımızdan bağımsız olarak soyut bir düzlemde gerçekleşmez. Bildiklerimiz, inançlarımız, korkularımız ve ön yargılarımız öğrenmelerimizi etkiler. Bu nedenle, öğrenmelerimiz yaşamımızdan kopuk olamaz.

7. *Öğrenmek İçin Bilgiye İhtiyaç Duyarız*: Yeni bilgiyi, üzerine inşa edeceğimiz önceki bilgilerden geliştirdiğimiz yapılar olmadan özümsemek mümkün değildir. Ne kadar biliyorsak o kadar öğrenebiliriz. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenin ön bilgilerini harekete geçirerek işe başlamak gerekir.

8. *Öğrenme Zaman Alır*: Anlamli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için fikirleri yeniden gözden geçirmeye, üzerinde iyice düşünüp taşınmaya, onlarla oynamaya ve onları kullanmaya gereksinim duyarız. Bunlar ise zaman alıcı etkinliklerdir; 5-10 dakika içerisinde gerçekleşmez.

9. *Güdülenme Öğrenmede Anahtar Ögedir*: Güdülenme sadece öğrenmeye yardım etmez, çünkü o öğrenme için temel koşuldur (Hein, 1991).

2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özellikleri

Yapılandırmacı anlayış, öğretimle ilgili bir kuram değil, bireylerin nasıl öğrendikleri ile ilgilenen felsefeye dayalı bir yaklaşımdır (Wilson, 1996, s.137; Torp, Sage, 2002, s.32; Demirel, 2003, s.233; Mohan, 2007, s.106). Bu anlayış, bireyin öğrenme süreci içerisinde ne türden işlemler yaptığını ve bu sürece etki eden etmenlerin neler olduğunu açıklayan bir kuram olarak görülebilir. Yapılandırmacı anlayış aynı zamanda, bireylerin bilgiyi yapılandırabilmeleri için uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesi konusuna da rehberlik etmektedir (Cırık, 2005). Yapılandırmacı anlayışın bilgi ve bilmenin doğasına ilişkin görüşleri, eğitim durumlarının düzenlenmesinde yol gösterici olmaktadır (Özden, 2011, s.56; Taş, 2006).

Yapılandırmacı bakış açısına göre öğretim, önceden kazanılmış bilginin ortaya çıkarılmasını ve öğrenenlerin yeni bilgi ile aktif bir ilişki içerisinde olmasını sağlayan etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Gagnon ve Collay, 2001, s.12). Bu

etkinlik ortamının temel ögesi öğrenendir. Yapılandırmacı anlayış, öğrenenin bireyselliğini ve dış olayları kendince yorumlamasını destekler (Demirel, 2005, s.133). Bu anlayışa göre, öğrenenlerin yorumu yapıp yapmadıklarından ziyade yorumu nasıl yaptıkları önemlidir. Her bireyin farklı olduğu göz önüne alındığında anlamların, yorumların, ön bilgilerin, deneyimlerin ve bilişsel şemaların birbirinden farklı olacağı açıktır. Dolayısıyla, bireyin kendisi için oluşturduğu yapıları bir başkasına aktarması, aktarsa dahi karşı taraf tarafından aynen alınması olanaksızdır. Öğretmenlerin öğretmeye çalıştıklarının anlatıldığı gibi öğrenilememesinin nedeni de budur. Bu yüzden, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında hedefler kesin olarak belirlenemez. Önceden belirlenmiş ve belli kalıplardaki hedefler yerine, bireylerin geçmiş yaşantılarına uygun, öğrenenlerin kendilerinin belirledikleri genel hedeflerle etkin öğrenme sağlanır (Şahin, 2007; Demirel ve Erdem, 2002; Açıkgöz, 2011, s.64; Yurdakul, 2008). Davranış cümlelerine ayrıntılı yer verilmez, davranışlar hedef ifadelerinin içinde yer alır (Demirel ve Erdem, 2002).

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen, öğrencinin kavramları oluşturabilmesi için uğraşır. Onlara, yeni bilgiler sunar, çelişkiler oluşturur, sorular sorar; onları araştırmaları için cesaretlendirir ve konu ile ilgili etkinliklere dahil eder (Brooks ve Brooks, 1993, s.9). Yapılandırmacı yaklaşımda içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir. Sadece öğrencilerin kullanacakları az bir miktarda içerik bulunur. Öğrenciler, çalıştıkları konularda derinlemesine araştırma yapmaları ve başka bilgi kaynaklarına ulaşmaları için teşvik edilir (Özden, 2011, s.68).

Yapılandırıcı anlayışta içerik, öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgilere ulaşmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır. İçerik öğrencilerin ilgilerine, tutumlarına, öğrenme geçmişlerine uygun olmalıdır (Erdem, 2001; Demirel ve Erdem, 2002). İçerik öğrencide bilişsel ve zihinsel çelişkiler yaratmalı ve bu çelişkiler öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, keşfetmeye sevk etmeli; bunun sonucunda da öğrenci bilgiyi anlamlandırarak yeni bilgilere ulaşmalıdır (Şentürk, 2009).

Bilgi algılama ile oluşur. Algılanarak oluşturulan bilgi, biyolojik çevreye çok daha iyi uyum sağlar ve öğrenilen her yeni bilgi öncekilerle ilişkilendirilir ve değişimler olur (Yaşar, 2005, s.69). Yapılandırmacı anlayışta öğrenenler, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerken yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar. Öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünü parçalarını yorumlar, parçalardan anlamlı bilgiyi oluştururlar (Demirel ve Erdem, 2002). Yapıcı (2007), yapılandırmacı anlayışı tek bir öğrenme modeli değil; bireyi merkeze alan, bilgi üretmeye dönük, paylaşımcı ve etkileşimli “eklektik” bir model olarak kabul eder. Yani tek bir yaklaşımda takılı kalmaz. Nerede tümevarım, nerede tümdengelim kullanacağına karar vermeyi bireye ve öğretmene bırakan esnek bir modeldir.

Yapılandırmacı anlayış geleneksel öğretimin aksine öğrenci merkezlidir. Öğrenenlerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenmelerini ve etkin olmalarını gerektirir (Şentürk, 2010; Yapıcı, 2007). Bu nedenle yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınıma, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 2005, 69).

Yapılandırmacı anlayışta önemli olan öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir. Öğrenenin ne öğreneceğinden çok, neden ve nasıl öğreneceği önemlidir. Kısa zamanda çok bilgi yüklemesinin yapılması yerine az bilginin derinlemesine çalışılması önemlidir (Demirel ve Erdem, 2002). Bu nedenle, yapılandırmacı öğretim ortamlarında gerçeklerin birden çok bakış açısı ile sunulması, öğrenenler tarafından yorumlanması ve bilginin deneyime dayalı etkinliklerle oluşturulması gerekmektedir (Duffy ve Jonassen, 1992, s.137). Yapılandırmacı anlayışa uygun düzenlenen öğrenme ortamlarında öğrenciler pasif değil, aktiftirler. Bağımsız düşünme, hipotez kurup tahminlerde bulunma, analiz-sentez yapabilme, problem çözme, eleştirel düşünme, öğrenmeyle ilgili bilgi, tutum

ve inançlarını gösterme ve değerlendirme konusunda desteklenirler (Şentürk, 2009; Mohan, 2007, s.109; Bay ve Karakaya, 2009, s.41; Çiftçi, Sümbül ve Köksal, 2013).

Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri genel, esnek ve güven vericidir. Öğrenenlerin yaratıcı olmasını sağlar; onları bağımsız olmaya, sorgulamaya ve seçim yapmaya cesaretlendirir (Demirel ve Erdem, 2002). Öğrenciyi motive eder, aktif öğrenme sürecine dahil eder ve öğrenciye kavram gelişimini sağlayan eğlenceli öğrenme deneyimleri sunar (Hayes, 2006, s.41; Mertoğlu, 2011).

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenler, öğrencilerin kaynaklara ulaşmasına, alternatif durumlarla karşılaşmalarına ve yeni öğrenme alanları bulmalarına rehberlik etmektedir. Bu anlayışın en önemli özelliği öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleridir. Öğrencilere kendi deneyimleriyle bilgiyi yapılandırma fırsatı verilirse, merak ve motivasyonları artacak, problem çözmede yenilikçi yaklaşımlara yöneleceklerdir (Hayes, 2006, s.41).

Yapılandırmacı anlayış öğrenci merkezli olduğu için, öğrenme ortamında, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, örnek olay yöntemi, drama, rol oynama, öğrendiklerini başkalarına öğretme ya da yazıya dökme gibi öğrenciyi aktif olarak öğrenme etkinliklerine katan uygulamalara yer verilir (Akınoğlu, 2011, s.439; Jonassen, 1999, s.219).

Öğrencilerin bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek için yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme sürecinde özel bir iletişim biçimi benimsenir. Buna göre öğrencilere, “Nasıl bu sonuca ulaştınız?”, “Niçin böyle düşünüyorsunuz?” gibi sorular yöneltilir. “Evet” ya da “Hayır” yanıtı gerektiren sorulardan özellikle kaçınılır (Demirel, 2005, s.135).

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasındaki sosyal etkileşim oldukça önemlidir. Öğrenciler düşünme becerilerini geliştirmek için görüşlerini birbirleriyle paylaşır, tartışır. Böylelikle öğrenme etkinliklerinin sonuçlarını yansıtırlar. Yansıtma ile öğrenciler, soruyu nasıl

yanıtladıklarını, nasıl karar verdiklerini, hangi stratejilerin başarılı ya da başarısız olduğunu, bir sonraki öğrenmede ne yapılması ya da yapılmaması gerektiğini düşünürler (Erdem, 2001). Mohan (2007, s.109) ve Brooks ve Brooks (1993, s.17), fikirlerin ve kavramların sağlamlaşması ve ayrıntılı hale gelmesi için, öğrenenlerin birbirleriyle iletişim kurmaları ve işbirliği içinde olmaları gerektiğini düşünmektedir. Açıkgöz (2011, s.66) ise yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenciler arası etkileşimin özendirilmesine, etkileşimi artırmak için işbirlikli öğrenme vb. yöntemlerin kullanılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ona göre, etkileşim hem yapılandırma sürecini başlatan kavramsal çatışmaları yaratır hem de çeşitli soruları gündeme getirerek öğrencilerin düşünmelerine yol açar.

Yapılandırmacı öğrenme ortamında, öğrenenlerin öğrenmeleri çeşitli şekillerde değerlendirilir. Bir alanda yeterli olmayan bir öğrenenin bir başka alanda başarılı olma şansı vardır. Öğrenenler "tek doğru ya da yanlış"a göre değerlendirilmezler. Değerlendirmede temele alınan, sonuçlarının doğru olaylara dayanması, mantıklı ve savunulabilir olmasıdır. Yapılandırmacılıkta öğretmen ve öğrenen birlikte değerlendirilirler (Demirel ve Erdem, 2002). Değerlendirme, öğretimden ayrı değil, öğretimin içinde yer alır. Öğretimle birlikte devam eder ve öğretime yön verir (Akınoğlu, 2011, s.432).

Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemede dikkat edilmesi gereken temel ilkeler şu şekilde özetlenebilir (Jonassen, 1991, Akt. Mohan, 2007, s.108; Brooks ve Brooks, 1993, s.9):

1. Gerçeklerin birden çok bakış açısıyla sunulması,
2. Gerçek hayatın karmaşıklığının gösterilmesi,
3. Bilgiyi oluşturmanın öneminin vurgulanması,
4. Öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma,
5. Öğrenenleri, konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltme,
6. Öğrenenlerin bakış açılarını ortaya çıkarma ve bu görüşlere değer verme,

7. Deneyimlerini ifade etmede öğrenenlerin cesaretlendirilmesi,
8. Anlamlı ortamlarda otantik etkinliklerin düzenlenmesi,
9. Geçek yaşam atmosferinin sağlanması,
10. Öğrenenler arasında sosyal anlayışın ve işbirliğinin desteklenmesi,
11. Öğrenci seviyesine uygun davranan, rehber ve kolaylaştırıcı öğretmen modeli,
12. Öğretmen ve öğrenci arasında bilgi paylaşımı,
13. Öğretmen ve öğrenci arasında sorumluluk paylaşımı,
14. İçerik ve ortama bağlı olarak bilginin oluşturulması,
15. Eğitim programını öğrenen görüşlerine göre değiştirme,
16. Küçük heterojen sınıflar,
17. Öğrenme süreci bağlamında öğrenenleri değerlendirme.

2.3. İlgili Araştırmalar

Öğretmen inançları üzerine ulaşılabilen alanyazın incelendiğinde, inançların farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada inançlar eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışları olarak ele alındığı için alanyazında incelenen ilgili araştırmalar bu başlıklar altında incelenmiştir.

2.3.1. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Görüşleri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Doğanay (2011), çalışmasında tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı 125 öğretmen adayının eğitim felsefesi görüşlerinde programın başlangıcından sonuna kadar nasıl bir değişim olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ayrıca, felsefi tercihlerde oluşan değişimlerin üzerinde cinsiyet, bölüm ve öğretmenlik mesleğini sevme düzeyinin etkisi incelenmiştir. Verilerin toplanmasında Wiles ve Bondi (2007) tarafından geliştirilen “Felsefi Tercih Değerlendirme” formu

kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının programın başında ilk tercih olarak belirttikleri felsefe anlayışları ile programın sonunda ilk tercih olarak belirttikleri felsefe anlayışları arasında genellikle deneyselcilik anlayışı doğrultusunda değişimler olmuştur. Ayrıca, cinsiyet, bölüm, öğretmenlik mesleğini severek yapmaya ilişkin inanç ile felsefi anlayış öntest-sontest puanları etkileşiminin, eğitim felsefesi anlayışlarından alınan puanlar arasında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Gülten ve Karaduman (2012) tarafından tarama modelinde yapılan araştırmanın amacı son sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi görüşlerini belirlemektir. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının felsefi görüşlerinin cinsiyete ve okudukları programlara göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Verilerin toplanmasında Wiles ve Bondi (2007) tarafından geliştirilen “Felsefi Tercih Değerlendirme” formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının tercih ettikleri felsefe görüşleri birbirine yakın çıkmış, ancak en çok tercih edilen felsefenin deneyselcilik, en az tercih edilenin ise varoluşçuluk olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları öğretmenlerin birden çok felsefe görüşü benimseyebildiğini ve bu görüşlerin cinsiyete, mezun olunan program türüne göre farklılık göstermediğini göstermiştir.

Geçici ve Yapıcı (2008), tarafından yapılan bu çalışma da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim felsefesiyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma anlık-kesitsel (Cross-sectional) tarzda bir alan araştırmasıdır. Uşak merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden seçilen 290 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Öğretmenlerin eğitim felsefesiyle ilgili görüşlerini ölçmek üzere geliştirilen ve güvenilirliği 0,84 bulunan Likert tipi 40 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma hipotezlerini test edebilmek için tek faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin bütün eğitim felsefelerini desteklediği, ancak bir sıralama yapılacak olursa en çok deneyselciliğin en az ise realizmin benimsendiği tespit edilmiştir. Branşlar açısından bakıldığında ise matematik öğretmenlerinin her felsefi görüşü kuvvetli bir şekilde desteklediği görülürken, din kültürü ve ahlak

bilgisi öğretmenlerin en çok daimicilik görüşünü en az ise varoluşçuluğu destekledikleri görülmüştür.

Ekiz (2007), yaptığı araştırmada fen bilgisi, matematik, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkındaki görüşlerini saptamış ve bu görüşlerin öğrenim gördükleri programlar açısından değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmaya, sadece dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 314 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler; daimicilik, özcülük, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımlarına ilişkin toplam 40 ilkeyi içeren ve Ekiz (2005) tarafından oluşturulan ölçek ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dört programdaki öğretmen adaylarının daimicilik ve özcülük akımlarına ilişkin görüşlerinin olumsuz, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarına ilişkin görüşlerinin olumlu oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada daimicilik akımına ilişkin matematik öğretmenliğinde okuyan adayların sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan adaylardan daha yüksek görüş belirttikleri, ilerlemecilik akımına ilişkin ise matematik öğretmenliğinde okuyan adayların diğer programlara göre daha düşük görüş belirttikleri saptanmıştır. Araştırma sonucunda önerilerde farklı deneyimlere sahip olan öğretmenler üzerinde de benzer araştırmalar yapılarak, profesyonel gelişimin felsefi görüşler üzerindeki etkilerinin incelenebileceği belirtilmiştir.

Biçer, Er ve Özel'in (2013) öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırma tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 245 sosyal bilgiler öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak "Epistemolojik İnanç Ölçeği" ve "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ölçeğinde en çok katılım gösterdikleri boyutlar sırasıyla *Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç*, *Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç* ve *Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç* şeklindedir. Öğretmen adaylarının en çok katılım gösterdikleri eğitim felsefeleri ise sırasıyla *İlerlemecilik*, *Daimicilik*, *Yeniden Kurmacılık* ve *Esasicilik* şeklindedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, *Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç* boyutuyla

çağdaş felsefeler olarak değerlendirilen *İlerlemecilik*, *Yeniden Kurmacılık* ve *Varoluşçuluk* arasında, *Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç* boyutuyla da *Esasicilik* arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Önen (2012) tarafından öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ve bilgisayar-internet kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 270 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları Yılmaz (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim Felsefesi Ölçeği” ile belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumları arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim alt boyutları ile öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumları arasında da anlamlı pozitif yönlü ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Doğanay ve Sarı'nın (2003) gerçekleştirdiği bu araştırmanın genel amacı, ilköğretimdeki öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul türü, cinsiyet, hizmet yılı ve branş değişkenleri açısından değerlendirilerek bu görüşlerin eğitimin amacı, içeriği, öğretme-öğrenme ortamı ile öğretmen ve öğrencinin rolü konularındaki görüşlerle tutarlılığının incelenmesidir. 2001-2002 Eğitim ve Öğretim yılında, Adana il sınırları içinde yer alan 12 ilköğretim okulunda yürütülen bu araştırmanın çalışma grubu, belirlenen okullarda görev yapan 186 sınıf ve 126 branş öğretmeni olmak üzere toplam 312 öğretmenden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında Wiles ve Bondi (1984) tarafından geliştirilen “Felsefi Tercih Değerlendirme” ölçeği ile kişisel bilgiler bölümü ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerini en yüksek oranda *Deneyselcilik*, en düşük oranda ise *İdealizm* olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin görüşlerin mezun olunan okul türü, cinsiyet, hizmet yılı ve branş değişkenleri açısından genel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin ilk tercih olarak belirttikleri eğitim felsefeleri ile eğitimin amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme ortamı ve öğretmen ve öğrencinin bu

ortamdaki rollerine ilişkin görüşleri arasındaki tutarlılık incelendiğinde, ilk tercih edilen felsefe ile eğitime ilişkin görüşler arasında tutarlılıklar kadar tutarsızlıkların da olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Örneğin, ilk tercih olarak varoluşçuluğu seçenlerin bir kısmı eğitimin amacının “bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak, bireyin mutluluğu, doyumu ve ilgileri doğrultusunda eğitim vermek” olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık, ilk tercihini deneyselcilikten yana kullanan öğretmenlerin bir kısmı öğrenme – öğretme ortamının disiplinli ve önceden yapılandırılmış olması gerektiğini savunmaktadırlar. Araştırma sonucunda yapılan önerilerde, eğitim fakülteleri ders programından kaldırılan eğitim felsefesi derslerinin yeniden programa alınması ve eğitim sistemimizin dayandığı eğitim felsefesini ve bunun gereklerini tüm kademelerdeki öğretmenlere tanıtmak ve benimsetmek amacıyla okul, üniversite ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi bulunmaktadır.

Çalışkan (2013) yaptığı çalışmasında, fen öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi yaklaşımlarıyla fen ve teknoloji dersini tasarlarken geçirdikleri düşünme, karar verme ve planlama arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan 90 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma, durum belirleme çalışması niteliğinde olup araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama tekniği olarak anket tekniği kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçları ise “Felsefi Tercih Değerlendirme Formu Ölçeği” ile düşünme, karar verme ve planlama süreçlerine ilişkin dört adet açık uçlu sorudan oluşan ankettir. Araştırmanın nitel boyutunda ise gözlem, görüşme ve doküman analizi tekniklerine başvurulmuştur. Veri analizinde anketin çözümlenmesinde yüzde ve frekans ile birlikte ortalama değerler hesaplanmıştır. Gözlem ve görüşme formlarına ilişkin nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Anket sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının büyük bölümünün deneyselci-ilerlemeci eğitim felsefesi anlayışını benimsedikleri, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine imkan tanıyan öğrenci merkezli yaklaşımları tercih ettiklerini tespit etmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının felsefi tercihleriyle düşünme ve karar verme süreçleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya

çıkılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının ders gözlem kayıtları ve planları incelendiğinde kendisini ilerlemeci ve deneyselci olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif olarak seçip uyguladıkları strateji, yöntem, teknik ve sınıf yönetimi prensiplerinin öğretmen merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak, eğitim felsefeleri, düşünme, karar verme ve planlama süreçleriyle ilgili hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler planlanıp uygulanması, hizmet öncesi öğretmen gruplarında mikro öğretim etkinliklerinin sayısı artırılması ve eğitim fakültelerinde ders planı analizinin uygulamalı gösterildiği mikro öğretimle ilgili seçmeli derslerin açılması ve yaygınlaştırılması araştırmannın önerileri olarak sunulmuştur.

Önen'in (2011), biyoloji, fizik, kimya, matematik bölümünde okuyan öğretmen adaylarının eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri ile eğitim felsefesi görüşleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması betimsel tarama modelindedir. Araştırmannın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim yılında Hacettepe Üniversitesinde okuyan 200 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri ile felsefi görüşleri arasında pozitif anlamlı ilişkilerin varlığını vurgulamaktadır.

2.3.2. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışları Üzerine Yapılan Araştırmalar

Sapkova (2013) çalışmasında, Litvanya'nın farklı bölgelerinde çalışan 390 matematik öğretmenin öğretme ve öğrenme hakkındaki inançları ile uygulamaya yönelik görüşleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, matematik öğretmenlerinin etkili öğretmeye yönelik inançları yapılandırıcılığı işaret ederken, uygulamalar hakkındaki görüşleri onların geleneksel yaklaşımları benimsediklerini göstermiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerinin demografik değişkenlere ve bölgelere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği de çalışmada vurgulanmıştır.

Stipek vd. (2001), 4-6. sınıf matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretme-öğrenme anlayışları hakkındaki inançlarını incelemiştir. Araştırmada sınıf içi gözlemler ve kendini değerlendirme kriterleri ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları tespit edilmiş, inançlar ile

uygulamalar arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlara göre, matematik öğretmenlerinin inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında tutarlı ilişkilerin bulunduğu görülmüştür.

Uçar ve Demirsoy (2010), üç ilköğretim matematik öğretmenin matematiksel inançları ve öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmada, her öğretmenin öğretimini 6 ders saati gözlendikten sonra, öğretmenlerle birebir görüşme yapmış ve görüşmelerin sonunda bir inanç ölçeği uygulamıştır. Öğretmenlerin matematiksel inançları ile öğretim uygulamaları ayrı ayrı incelendikten sonra, ikisi arasındaki uyuma bakılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin inançları ile uygulamaları arasında bazı tutarsızlıkların olduğunu ortaya çıkarmıştır. Üç öğretmen de geleneksel öğretim sergilemiş, fakat düşüncelerinde farklı yönelimler göstermişlerdir. Özellikle iki öğretmen inandıkları gibi öğretmediklerini, kendi deyimleriyle *eski* (geleneksel) ve *yeni* (geleneksel olmayan) yaklaşım arasında bocaladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada belirtilen önerileri ise yeni matematik programının başarı ile uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, öğretmenlere başarılı sınıf uygulamalarının gösterilmesi ve bu uygulamaların öğretmenlerle birlikte tartışılması, öğretmenlere yeni program uygulamalarında teftişten çok rehberlik edilmesi, bu nedenle il bazında ya da bölgesel destek merkezleri oluşturulup öğretmenlerin bu merkezlerden yardım almaya özendirilmesi şeklindedir.

Uzuntiryaki vd. (2009) çalışmada, kimya öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri ile bu görüşlerin uygulamalarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada, 8 öğretmen adayının yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri alınmış ve bunlar zayıf, orta ve güçlü olarak sınıflandırılmıştır. Ardından her bir kategoriden bir öğretmen adayı tespit edilerek detaylı incelemeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları, hiç bir öğretmen adayının yapılandırmacılığa karşı güçlü inançlar taşımadığını ve inançlar ile uygulamalar arasında da tutarsız bir ilişkinin var olduğunu göstermiştir.

Savascı ve Berlin (2012), fen bilgisi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacılığa ilişkin inançlarını ve uygulamalarını incelemiştir.

Araştırmada yapılan görüşmeler, demografik bilgi ölçeği ve sınıf içi öğrenme ortamı oluşturma ölçeği ile öğretmenlerin inançları belirlenmiş, sınıf içi gözlemler ile de öğretmenlerin uygulamaları tespit edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı benimsediklerini ancak, sınıf içi gözlemlerin bu sonucu doğrulamadığını göstermektedir.

Ogan-Bekiroğlu ve Akkoç'un (2006) yaptığı araştırmanın amacı matematik öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarını belirlemek ve bu anlayışlar ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 58 matematik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Öğretmen inançlarını belirlemek amacıyla ölçek ve görüşmeler kullanılmış; öğretmenlerin uygulamaları ise gözlemler ve dokümanlarla belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, tamamen yapılandırmacı anlayışı ya da geleneksel anlayışı benimseyen öğretmenlerin, bazı istisnalar dışında, benimsedikleri anlayışla tutarlı uygulamalarda buldukları belirlenmiştir.

Mansour'un (2013), fen bilgisi öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik inançları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem raporları ve ders planları ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, geleneksel anlayışı benimseyen öğretmenlerin inanç ve uygulamaları arasında tutarlı ilişkiler bulunurken; yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmenlerin inanç ve uygulamaları arasında bir çok durumda tutarsızlıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın bir başka sonucu ise karma anlayışa (hem geleneksel hem yapılandırmacı) sahip öğretmenlerin kendilerini öğrenci merkezli olarak değerlendirmeleri fakat yapılan sınıf içi gözlemler sonucunda öğretmen merkezli olduklarının tespit edilmesi, öğretmenlerin ise bu tutarsızlığın farkında olmamaları durumudur.

2.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Üzerine Yapılan Araştırmalar

Jackson (2006) tarafından Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı anlayışın kullanılması konulu araştırma hazırlanmıştır. Araştırma sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Yapılandırmacı anlayışın öğrencilerin başarı düzeylerinin artıp artmadığı araştırılmıştır. Araştırmada yapılandırmacı anlayış ile eğitim gören öğrencilerin

Amerikan tarihine karşı olumlu tutum geliştirip geliştirmedikleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırmacı anlayışa göre eğitim gören öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı ve Amerikan tarihine karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

Akar ve Yıldırım (2004) eylem araştırması deseni kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimi dersinde yapılandırmacı öğretim etkinliklerini kullanması ve bu çerçevede sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri ile ilgili algılarını araştırmıştır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. sınıf öğrenenleri arasından 34 öğretmen adayının katılımıyla yürütülen araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bunlar; açık uçlu anket soruları, gözlem notları, öğrenenlerle görüşme notları ve araştırmacılardan birine ait yansıtıcı alan notları şeklinde düzenlenmiştir. Sonuçlar, yapılandırmacı öğretmen adaylarının aktif öğrenme ortamlarında daha yüksek motivasyonla öğrendiklerini ortaya koymuştur. Yapılandırmacı ortam sayesinde bireyler, kendilerini gerçek ve anlamlı öğrenmeyi yansıtan ortamlarda görmüşlerdir. Bireyler, sınıf yönetimi konusundaki becerileri öğrenirken, kendilerini “öğretmen” olarak görmüş ve öğrendiklerini yaşama geçirebilmek için, okullardaki farklılıkları ve dinamikleri sürekli sorgulamışlardır. Öte yandan, sınıf yönetimiyle ilgili Türkiye kökenli literatürün az olması, bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları, portföy çalışmasıyla performanslarının değerlendirilmesinin öğrenmelerine önemli katkı sağladığını belirtmekle beraber; bunu zaman alıcı ve yorucu bir süreç olarak görmüşlerdir.

Hope Southcott (2003) araştırmasında, ikinci bir yabancı dil öğretiminde yapılandırmacılığı kullanan öğretmenler ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırma öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını sınıflarında nasıl gerçekleştirdiklerini araştırmıştır. Katılımcıların belirlenmesi için kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi uygulanmış yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar öğrencilerin yabancı dili nasıl öğrendiklerini belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği aktif öğrenme etkinlikleri, öğrencilerde

öğrendiklerini anlamlandırma, kendi öğreniminden sorumlu olma ve derslerin daha eğlenceli olması sonuçlarını doğurmuştur.

Dinçer (2003) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 7. sınıf Fen Bilgisi dersinde yapılandırmacı öğretim tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına, kavram yanılgılarına, sahip oldukları kavramların kalıcılığına ve öğrenme sürecine ilişkin görüşlerine olan etkileri araştırılmıştır. Araştırmada deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, bir özel ilköğretim okulunda tesadüfi yöntemle belirlenen iki adet 7. sınıfta okuyan toplam 42 öğrenen oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubunu 20, kontrol grubunu ise 22 öğrenen oluşturmuştur. Deney grubunda yapılandırmacı yaklaşıma, kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşıma uygun öğrenme ortamları düzenlenmiştir. Deney grubunda, öğrenme ortamının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olup olmadığı ve derslerin yapılandırmacı yaklaşıma göre işlenip işlenmediği Tenenbaum, Naidu, Olugbemiro ve Austin (2001) tarafından hazırlanan “Yapılandırmacı Sınıf Ortamı Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, bağımsız gruplar t-testi, içerik çözümlemesi, frekans dağılımı ve ki-kare istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrenenlerinin akademik başarılarının, kontrol grubu öğrenenlerinin akademik başarılarından anlamlı derecede yüksek olduğu; yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin, öğrenenlerin kavram yanılgılarını engellediği; deney grubu öğrenenlerinde öğrenmenin kalıcılığının daha yüksek olduğu; deney grubu öğrenenlerinin öğrenmeyi daha zevkli ve eğlenceli olarak görürken, kontrol grubu öğrenenlerinin öğrenme sürecini sıkıcı buldukları ortaya konmuştur.

Bosch (2005) araştırmasında yapılandırmacı anlayışı kullanmanın öğrencilerin dünya tarihi dersindeki öğrenmelerini ve bu dersten aldıkları zevki arttırmadaki etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada iki tane hipotez öne sürülmüştür. Bunlardan biri yapılandırmacılığın dünya tarihi dersini daha zevkli hale getirdiği diğeri ise yapılandırmacılığın dünya tarihi dersi başarısını artırdığı yönündedir. Araştırma sonuçları öne sürülen iki hipotezi desteklemiştir Yapılandırmacılık simülasyonu öğrencilerin okumasını, yazmasını ve bireysel becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin tarihsel olaylara farklı bakış açılarından

bakmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler çeşitli konularda özenli bakış açıları yapılandırmıştır. Öğrencilerin dersten memnun olmaları ortalama olarak neredeyse iki katına çıkmıştır.

Maypole ve Davies (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, meslek yüksek okulu öğrenenlerinin Amerikan Tarihi II dersinde, yapılandırmacı öğrenmeye karşı algıları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, dersi alan 24 öğrenen oluşturmuştur. Denekler, kendi istekleri doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırma, niteliksel türde yürütülmüştür. Derslere, eski bilgileri etkinleştirecek olan alıştırmalarla başlanmış; sık sık olaylarla veya dönemlerle ilgili olarak beyin fırtınası yapılmıştır. Sunuların yapılması için tarihler belirlenmiş; ancak öğrenenler, sunuları ne zaman yapacakları konusunda serbest bırakılmışlardır. Bu da, öğrenenlerin araştırma yapmalarında ve bunları sınıfla paylaşmalarında özerk olmalarını sağlamıştır. Araştırma sonunda, öğrenenlere kompozisyonlar yazdırılmış ve görüşmeler yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda, öğrenenlerin daha eleştirel ve bağımsız düşündükleri, bilişsel olarak geliştikleri ve öğrenme sürecinde eğlendikleri bulgulanmıştır. Ayrıca, öğrenenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içerisinde uygulanmasından memnun kaldıkları belirlenmiştir.

Ünlü ve Aydın (2011) araştırmasında, ilköğretim sekizinci sınıflarda permütasyon ve olasılık konularının işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi ile işlenmesinin, öğrenci başarısı ile öğrencilerin kalıcılık düzeylerine etkilerini incelemiştir. 2006-2007 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında, Kırıkkale ili Sulakyurt ilçesindeki iki ilköğretim okulundan seçilen toplam 64 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Deney grubuna dersler işbirlikli öğrenme yönteminin “öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği” ile işlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi her iki gruba da ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, akademik başarı açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin öğrendikleri konuyu daha uzun süre hatırladıkları sonucuna varılmıştır.

Özgen ve Pesen (2008) yaptıkları araştırmada, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi “bağıntı-fonksiyon-işlem” ünitesinin öğretiminde öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2006-2007 eğitim yılında Diyarbakır ili Çınar Lisesi’ne devam eden 40 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiş deneysel bir çalışma olup, araştırmada ön test – son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmada, deney grubunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımı izlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yaklaşımı kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak “Matematik Tutum Ölçeği” ve “Öğrenci Tanıma Formu” kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS paket program kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız gruplar için t-testi, tek faktörlü varyans analizi, frekans, ortalama ve yüzde kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda; matematik eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum düzeylerini yükselttiği belirlenmiştir.

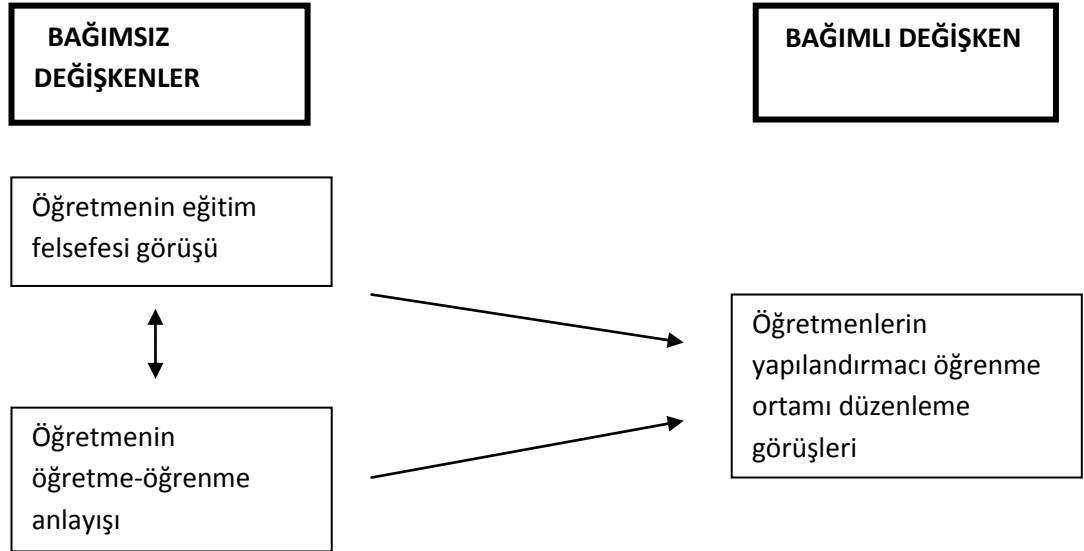
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırma için planlanan süre ve olanaklar açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi ve öğretme-öğrenme anlayışlarını belirleyerek bu anlayışlar ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Karasar'a (2003, s.81) göre tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır.



Şekil 2. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli Şekil 2’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşleri ile öğretme-öğrenme anlayışları araştırmanın bağımsız değişkenleri iken,

yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Araştırmada, tüm değişkenler arası ilişkiler incelenmiş, ayrıca bağımsız değişkenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri üzerine etkileri araştırılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kocaeli sınırları içindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili sınırlarında görev yapan ortaöğretim matematik öğretmenlerinin sayısı 582 dir. Evrenin tamamına ulaşmak zaman kısıtlılığı yüzünden mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Seçkili örnekleme yöntemlerinden elverişli örnekleme yöntemi ile belirlenen 54 ortaöğretim kurumunda çalışan matematik öğretmenlerinden 236'sı anketi doldurmuştur.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	139	58.9
	Erkek	97	41.1
Kıdem	1-5 yıl	53	22.4
	6-10 yıl	36	15.3
	11-15 yıl	89	37.7
	15 yıldan fazla	58	24.6
Okul Türü	Anadolu Lisesi	138	58.5
	Meslek Lisesi	95	40.2
	Fen Lisesi	3	1.3
Toplam		236	100

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %58.9'unun bayan, %41.1'inin erkek olduğu görülmektedir. Kıdem değişkenine göre

öğretmenlerin dağılımlarına bakıldığında 1-5 yıllık öğretmenlerin %22.4, 6-10 yıllık öğretmenlerin %15.3, 11-15 yıllık öğretmenlerin %37.7'lik bir orana sahip oldukları görülmektedir. 15 yılını doldurmuş öğretmenlerin oranı ise %24.6 dır. Bu durumda, meslekte 11-15 yıl hizmet veren öğretmen grubunun diğer gruplara oranla daha fazla olduğu açık bir şekilde görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri dikkate alındığında, anadolu lisesinde çalışanların %58.5, meslek lisesinde çalışanların %40.2, fen lisesinde çalışanların ise %1.3'lük orana sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak eğitim felsefesi görüş değerlendirme ölçeği, öğretme-öğrenme anlayışları ölçeği ve yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Eğitim Felsefesi Görüş Ölçeği

Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşlerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçek Ekiz (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ekiz, geliştirdiği ölçeğin geçerliğini artırmak için uzman görüşüne başvurmuş, yanlış anlama ya da kavram yanılgısına yer vermemek için ölçekteki ilkeleri uzun cümlelerle ifade etmiştir. Eğitim felsefesinin temel disiplinlerinden olan epistemoloji (bilgi felsefesi), inceleme konularından olan eğitim programının amaç ve görevi, okulun görevi, öğretmenin ve öğrencinin rol ve görevleri, eğitim ve sınav durumlarının nasıl olması gerektiği gibi konular üzerine yoğunlaşarak ölçek maddelerini oluşturmuştur. Maddeler ya da yargılar ölçekte yerleri değiştirilerek adaylara sunulmuş ve böylece adaylar, belli bir eğitim felsefesi akımına doğru yönlendirilmemeye çalışılmıştır.

Ölçekte, dört eğitim felsefesi akımını yansıtan ve her bir eğitim felsefesi akımına ilişkin 10 ilkenin yer aldığı toplam 40 felsefi ilke yer almaktadır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin (ilkelerin) ilişkili olduğu eğitim felsefesi akımlarına göre dağılımları daimicilik [Perennialism; 7, 11, 13, 15,

25, 26, 31, 32, 37, 40], esasicilik [Essentialism; 3, 4, 9, 17, 18, 19, 22, 27, 29, 35], ilerlemecilik [Progressivism; 2, 6, 10, 12, 14, 16, 20, 33, 38, 39] ve yeniden Kurmacılık [Reconstructionism; 1, 5, 8, 21, 23, 24, 28, 30, 34, 36] şeklindedir. Ölçekte ifadeler; *Kesinlikle Katılıyorum (5)*, *Katılıyorum (4)*, *Kararsızım (3)*, *Katılmıyorum (2)*, *Kesinlikle Katılmıyorum (1)* olmak üzere 5’li likert tipi derecelendirme ölçeği yardımıyla değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı daimicilik boyutu için .581, esasicilik boyutu için .510, ilerlemecilik boyutu için .650, yeniden kurmacılık boyutu için .486, ölçeğin tamamı için .719 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği

Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarını belirlemek amacıyla kullanılan öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği (Teaching and Learning Conceptions Questionnaire) Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, yapılandırmacı anlayış ve geleneksel anlayış olmak üzere iki faktörden oluşan 5’li likert tipinde bir ölçektir (5=Çok katılıyorum – 1=Hiç katılmıyorum). Yapılandırmacı anlayış faktörü 12 maddeden oluşmaktadır (maddeler: 1, 3, 4, 6, 11, 15, 17, 19, 22, 25, 28, 30). Chan ve Elliot tarafından güvenilirliği ve geçerliği yapılan ölçeğin yapılandırmacı anlayış faktörü için Cronbach Alpha güvenilirlik değeri ,84 olarak bulunmuştur. Geleneksel anlayış faktörü ise 18 maddeden oluşmaktadır (2, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 29). Bu faktöre ait Cronbach Alpha güvenilirlik değeri de ,84 olarak bulunmuştur. 30 maddelik ölçek formunun bütünü için Cronbach Alpha güvenilirlik değeri ise ,86 olarak bulunmuştur.

Cheng ve diğerleri (2009)’nin Hong Kong’daki 228 öğretmen adayı öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada ise aynı ölçeğin alt faktörleri için hesaplanan Alpha güvenilirlik değeri ,89 ve ,87 olarak belirlenmiştir (Aypay, 2011).

Teaching and Learning Conceptions Questionnaire’in Türkçe’ye uyarlaması çeviri-yeniden çeviri çalışması yoluyla Aypay (2011) tarafından yapılmıştır. Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin geçerlik çalışmaları için doğrulayıcı faktör analizi

uygulanmış, güvenilirliği için de Cronbach Alpha güvenilirlik değeri ve iki yarı korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçek geneli için hesaplanan güvenilirlik ,71, alt boyutlar için ,88 ve ,83 bulunmuştur. İki-yarı arasındaki korelasyon ise ,77 bulunmuştur (Aypay, 2011).

3.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği

Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini ölçmek için Tenenbaum, Naidu, Olugbemi, ve Austin (2001) tarafından 5'li likert tipinde hazırlanan yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için, toplam 150 madde 642 üniversite öğrencisine uygulanmış, toplanan veriler analiz edilmiş; ayrıca 3 öğretim tasarımı uzmanının da görüşleri alınmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçek 7 boyut ve toplam 30 madde olarak hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 150, en düşük toplam puan ise 30 olarak belirlenmiştir (Tenenbaum, Naidu, Olugbemi, ve Austin, 2001).

Ölçeğin birinci boyutu olan *tartışmalar ve görüşmeler* boyutu, sınıf içinde tartışmalar ve görüşmeler yapılması, özgün düşüncelerin ortaya koyulması, öğretmenle öğrenciler arasında bilgi alışverişinin sağlanması, sınıfta farklı bakış açılarının sunulması ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesi maddelerini içermektedir. İkinci boyut olan *kavramsal çelişkiler boyutu*, öğrencilerin kavramsal çelişkiler yaşamasını sağlama, kavramsal düşüncelerin karışmasına ve farklı kavramlar hakkında çelişkiler yaşamalarına neden olma maddelerinden oluşmaktadır. *Düşünceleri diğerleriyle paylaşma* boyutu ise sınıf ortamında sosyal etkileşimin sağlanması, öğrenme ortamının bir çok öğrenme etkinliğinden oluşması, öğrencinin kendini ifade etmesi ve deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşması için yeterli fırsatının olması maddelerini kapsamaktadır. *Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması* boyutu, derslerin uygun yanıtlara nasıl ulaşılacağını öğretmesi, kaynakların öğrenme için gerekli bilgiyi etkili bir şekilde sağlaması ve amaca uygun örnekler içermesi maddelerinden oluşmaktadır. *Yansıtma ve kavram keşfi için motive*

etme boyutu, düşünceleri derinleştirmesi, bir konuyu farklı bakış açılarından incelemesi için öğrencileri motive etme, kavramları sorgulamayı öğretme, edinilen bilgiyi kullanmayı sağlama maddelerini içermektedir. *Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama* boyutu, öğrenci ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alma, öğretim hedeflerinin tartışılmasına olanak sağlama, öğrencinin öğrendiklerinden dolayı memnun olması, öğrenme zorluklarından yararlanmaya ve bireysel hedefleri takip etmeye yardımcı olma maddelerini kapsamaktadır. Son boyut olan *anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı* boyutu da düşünmeyi teşvik etme, öğrenilen kavramların anlamlandırılması üzerine odaklanma, gerçek yaşam olaylarıyla bağlantılı olma ve ünitelerin örneklerle zenginleştirilmesi maddelerini içermektedir.

Orijinal ölçekteki faktörlerin ve toplam ölçeğin Cronbach Alpha (α) değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği İç Tutarlılığı*

Faktörler	Madde Sayısı	α
Tartışmalar ve görüşmeler	5	0.82
Kavramsal çelişkiler	3	0.83
Düşünceleri diğerleriyle paylaşma	4	0.79
Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması	3	0.72
Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	6	0.87
Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	5	0.77
Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı	4	0.77
Toplam Ölçek	30	0.86

Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller bölümünde görevli öğretim görevlileri ile çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri tarafından Türkçeleştirilmiş ve toplam ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır (Cırık, 2005).

3.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplama sürecinde aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Veri toplama sürecine başlamadan önce Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçeklerin okullarda uygulanmasına yönelik gerekli izinler alınmıştır.

2. Gerekli izin belgeleri ile araştırmacı tarafından seçilen ortaöğretim kurumlarına gidilmiş, okul müdürlerinden ölçeklerin uygulanmasına dair izinler alınmıştır. Ölçekleri cevaplamaları için öğretmenlere bir hafta süre verilmiştir. Ölçekler, gönüllülük esasına göre doldurulmuştur.

3. Veriler 2011-2012 eğitim öğretim yılının II. döneminde toplanmış ve verilerin toplanması sekiz hafta sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt probleminde matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt probleminde ise, matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme görüşlerini yordama derecesini belirlemek amacıyla regresyon veya adımsal regresyon (stepwise) analizleri yapılmıştır. Adımsal regresyon analizi, bağımlı değişkene en fazla etki eden bağımsız değişkenleri tespit etmek amacıyla kullanılan bir regresyon yöntemidir (Kalaycı, 2006). Ayrıca, araştırmada yapılan tüm analizlerde anlamlılık

düzeyi .05 kabul edilmiştir. Matematik öğretmenlerinden toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, belirlenen alt problemlere ilişkin elde edilen veriler, araştırmanın amacına uygun olarak verilerin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Araştırmanın temel sorusu “Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin sahip oldukları inançların yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisinin araştırılmasına yönelik elde edilen veriler, her bir alt problem bir başlık oluşturacak şekilde aşağıda sunulmuştur.

4.1. Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Görüşleri, Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ilk alt problem cümlesi, “Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri, öğretme-öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Birinci alt problem test edilirken matematik öğretmenlerinin 1) eğitim felsefesi görüşleri ile öğretme-öğrenme anlayışları, 2) eğitim felsefesi görüşleriyle yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri, 3) öğretme-öğrenme anlayışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Bu ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki

		Yapılandırmacı	Geleneksel
Daimicilik	Korelasyon	-,157*	,556**
	P	,016	,000
	N	236	236
Esasicilik	Korelasyon	-,252**	,605**
	P	,000	,000
	N	236	236
İlerlemecilik	Korelasyon	,538**	-,244**
	P	,000	,000
	N	236	236
Yeniden Kurmacılık	Korelasyon	,485**	-,147*
	P	,000	,023
	N	236	236

Tablo 7’ de yer alan sonuçlar incelendiğinde, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile daimicilik ($r=-,157$; $p<,05$) ve esasicilik ($r=-,252$; $p<,01$) eğitim felsefesi görüşleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer taraftan yapılandırmacı anlayış ile ilerlemecilik ($r=,538$; $p<,01$) ve yeniden kurmacılık ($r=,485$; $p<,01$) eğitim felsefesi görüşleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile eğitim felsefesi görüşleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, geleneksel anlayışın daimicilik ($r=,556$; $p<,01$) ve esasicilik ($r=,605$; $p<,01$) eğitim felsefesi görüşleri ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu anlayış ile ilerlemecilik ($r=-,244$; $p<,01$) ve yeniden kurmacılık ($r=-,147$; $p<,05$) eğitim felsefeleri arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında tutarlı ve literatüre uygun ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir. Bu, beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir. Çünkü, daimicilik ve esasicilik eğitim felsefeleri tıpkı geleneksel öğretme anlayışında olduğu gibi konuların öğretmen tarafından seçilmesini ve bilgi üzerine yoğunlaşılmasını savunmaktadır. Bu eğitim felsefelerine göre, öğretim ortamlarında ders kitaplarının önemli bir yeri vardır; öğretme işini öğretmen yapar, öğrenciler ise pasif konumdadır

(Küçüköğlü ve Bay, 2007; Sönmez, 2011, s.90). İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri ise eğitimin, öğretmeni merkeze alan, disipline ve ders kitaplarına dayalı geleneksel öğretim yöntemlerinden kurtarılıp özgürleştirilmesini savunmaktadır. Bu eğitim felsefeleri, yapılandırmacı öğrenme anlayışında olduğu gibi müfredat belirlenirken değişik alternatifler geliştirmeye ve öğrencilerin ilgileri doğrultusunda sürece aktif olarak katılımına önem vermektedir (Gülbahar, 2006; Köktaş, 2007, s.192 ; Sönmez, 2011, s.97; Cevizci, 2011, s.138, Terzi, 2010, s.64).

Söz konusu bu tutarlı ilişki, Doğanay ve Sarı (2003) ve Çalışkan (2013)'ın elde ettikleri bulgular ile benzeşmektedir. Örneğin Çalışkan (2013), çalışmasında fen öğretmen adaylarının anket ve görüşmelerde verdikleri yanıtlar doğrultusunda deneyselci-ilerlemeci eğitim felsefesi anlayışını benimsediklerini, öğrenme-öğretme süreçlerinde ise öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine imkan tanıyan öğrenci merkezli yaklaşımları tercih ettiklerini tespit etmiştir. Doğanay ve Sarı (2003) ise tam bir uyum bulunmamasına rağmen, ilköğretim öğretmenlerinin ilk tercih ettikleri felsefe ile eğitim hakkındaki görüşleri arasında tutarlılıklar olduğunu tespit etmiştir.

Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme görüşleri arasındaki ilişki Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8'de yer alan sonuçlar, öğretmenlerin daimicilik eğitim felsefesi görüşleri ile düşünceleri diğerleri ile paylaşma ($r=,134$; $p<,05$), materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması ($r=,225$; $p<,01$), yansıtma ve kavram keşfi için motive etme ($r=,171$; $p<,01$), öğrenen ihtiyaçlarını karşılama ($r=,228$; $p<,01$), anlam oluşturma ve gerçek olaylarla bağlama ($r=,134$; $p<,05$) boyutlarına yönelik görüşleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu göstermektedir.

Tablo 8. Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Anlayışları ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

		Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Y. Kurmacılık
Tartışma ve görüşmeler	Korelasyon	,059	,067	,192**	,178**
	P	,365	,307	,003	,006
	N	236	236	236	236
Kavramsal çelişkiler	Korelasyon	,009	,038	,038	,073
	P	,885	,561	,563	,261
	N	236	236	236	236
Düşünceleri diğerleri ile paylaşma	Korelasyon	,134*	,160*	,147*	,186**
	P	,039	,014	,024	,004
	N	236	236	236	236
Materyal ve kaynakların çözüme götürmesi	Korelasyon	,225**	,191**	-,041	,035
	P	,001	,003	,531	,592
	N	236	236	236	236
Kavram Keşfi için motive etme	Korelasyon	,171**	,205**	,119	,105
	P	,009	,002	,068	,109
	N	236	236	236	236
Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	Korelasyon	,228**	,262**	,132*	,136*
	P	,000	,000	,043	,037
	N	236	236	236	236
Gerçek Olaylarla Bağlama	Korelasyon	,134*	,175**	,142*	,155*
	P	,040	,007	,029	,017
	N	236	236	236	236

Öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesi görüşleri ile düşünceleri diğerleriyle paylaşma ($r=,160$; $p<,05$), materyal ve kaynakların çözüme götürmesi ($r=,191$; $p<,01$), yansıtma ve kavram keşfi için motive etme ($r=,205$; $p<,01$), öğrenen ihtiyaçlarını karşılama ($r=,262$; $p<,01$), anlam oluşturma ve gerçek olaylarla bağlama ($r=,175$; $p<,01$) boyutlarına yönelik görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Öğretmenlerin ilerlemecilik eğitim felsefesi görüşleri ile tartışmalar ve görüşmeler ($r=,192$, $p<,01$), düşünceleri diğerleri ile paylaşma ($r=,147$; $p<,05$), öğrenen ihtiyaçlarını karşılama ($r=,132$; $p<,05$) ve anlam oluşturma ve gerçek olaylarla bağlama ($r=,142$; $p<,05$) boyutlarına yönelik görüşleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Öğretmenlerin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi görüşleri ile tartışmalar ve görüşmeler ($r=,178$; $p<,05$), düşünceleri diğerleriyle paylaşma ($r=,186$; $p<,01$), öğrenen ihtiyaçlarını karşılama ($r=,136$; $p<,05$) ve anlam oluşturma ve gerçek olaylarla bağlama ($r=,155$; $p<,05$) boyutlarına yönelik görüşleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine ait boyutların yenilikçi felsefeler ile ilişkili çıkması beklenirken, öğretmen görüşlerine göre bir çok boyutun daha çok geleneksel felsefeler ile ilişkili çıktığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin eğitim felsefeleri görüşleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine ait görüşleri arasında tutarlı ilişkilerin bulunmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişki Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde, yapılandırmacı anlayış ile tartışmalar ve görüşmeler ($r=,212$; $p<,01$), düşünceleri diğerleriyle paylaşma ($r=,166$, $p<,01$), yansıtma ve kavram keşfi için motive etme ($r=,136^*$; $p<,05$), anlam oluşturma ve gerçek olaylarla bağlama ($r=,162^*$; $p<,05$) boyutlarına yönelik görüşler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Geleneksel anlayış ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme görüşleri arasındaki ilişkiyi incelediğimizde ise, geleneksel anlayış ile düşünceleri diğerleriyle paylaşma ($r=,145$; $p<,05$), yansıtma ve kavram keşfi için motive etme ($r=,212$; $p<,01$), anlam oluşturma ve gerçek olaylarla bağlama ($r=,186$; $p<,01$), materyal ve

kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması ($r=.313$; $p<.01$), öğrenen ihtiyaçlarını karşılama ($r=.301$; $p<.01$) boyutlarına yönelik görüşler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir.

Tablo 9. Matematik öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişki

		Yapılandırmacı	Geleneksel
Tartışma ve Görüşmeler	Korelasyon	,212**	,088
	P	,001	,179
	N	236	236
Kavramsal Çelişkiler	Korelasyon	,039	,132*
	P	,554	,042
	N	236	236
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Korelasyon	,166*	,145*
	P	,010	,026
	N	236	236
Materyal Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması	Korelasyon	,057	,313**
	P	,383	,000
	N	236	236
Yansıtma ve Kavram Keşfi için Motive Etme	Korelasyon	,136*	,212**
	P	,037	,001
	N	236	236
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Korelasyon	,101	,301**
	P	,124	,000
	N	236	236
Anlam Oluşturma ve Gerçek Olaylarla Bağlama	Korelasyon	,162*	,186**
	P	,013	,004
	N	236	236

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine ait görüşleri arasında da tutarlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre

elde edilen bulgular, geleneksel anlayışın yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine ait boyutlar ile daha fazla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo7, Tablo 8 ve Tablo 9'daki bulgular birlikte ele alındığında, öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki tutarlılığın, sıra yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri ile ilişkilere geldiğinde görülmediği anlaşılmaktadır. Bunun sebebi, öğretmenlerin eğitim felsefesi ve öğretme-öğrenme anlayışları ölçeklerinde eğitimle ilgili ideal görüşlerini ortaya koyması (örneğin, "Eğitim ortamında öğrenci aktif, öğretmen pasif olmalıdır" ya da "Bir öğretmen için öğrencilerinin hislerini anlamak önemlidir" gibi), yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme ölçeğinde ise sınıf içindeki uygulamalarını (örneğin, "Matematik derslerinde, öğretim hedeflerinin tartışılmasına olanak sağlıyorum") göz önünde tutmasından kaynaklı olabilir. Bir başka deyişle, öğretmenler eğitim felsefesi görüşü ve öğretme-öğrenme anlayışı ölçeklerinde eğitime ilişkin sahip oldukları inançlarını belirtmişlerdir. İnançların deneyime bağlı olarak zamanla şekillendiği ve değiştirilmesinin zor olduğu göz önüne alınırsa öğretmen inançlarının hangi ölçekle ölçülürse ölçülsün tutarlı ilişkiler vermesinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme ölçeğinde ise öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalara dönük görüşleri ele alınmıştır. Bu görüşler, inançlardan etkilense dahi sınıf ortamına etki eden farklı faktörlerden dolayı inançlarla her zaman belirgin bir tutarlılık göstermeyebilir.

Değişkenlerin alt boyutlarına ait anlamlılık ilişkisinin özetlendiği Tablo 10'dan elde edilen bulgular incelendiğinde ise kavramsal çelişkiler boyutunun hiçbir eğitim felsefesi ile ilişkili olmadığı saptanmıştır. Diğer taraftan, öğretmen görüşlerine göre, daimicilik-esasicilik eğitim felsefelerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme boyutlarının beş tanesiyle; ilerlemecilik-yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin ise bu boyutların dört tanesiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine ait boyutlar ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, geleneksel anlayışın yapılandırmacı anlayışa göre daha fazla boyutla ilişkili olduğu saptanmıştır.

Tablo 10. Değişkenler arası anlamlılık ilişkilerini gösteren özet tablosu

	Öğretme-Öğrenme Anlayışları		Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri						
	Geleneksel Anlayış	Yapılandırmacı Anlayış	Tartışmalar ve Görüşmeler	Kavramsal Çelişkiler	Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	Yansıma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı
	r	r	r	r	r	r	r	r	r
Eğitim Felsefeleri									
Daimicilik	,556*	-,157*	-	-	,134*	,225**	,171**	,228**	,134*
Esasicilik	,605**	-,252**	-	-	,160*	,191**	,205**	,262**	,175**
İlerlemecilik	,244**	,538**	,192*	-	,147*	-	-	,132*	,142*
Yeniden Kurmacılık	-,147*	,485**	,178**	-	,186**	-	-	,136*	,155*
Öğretme-Öğrenme Anlayışları									
Geleneksel			-	,132*	,145*	,313**	,212**	,301**	,186**
Yapılandırmacılık			,212**	-	,166*	-	,136*	-	,162*

4.2. Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Görüşlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerini Yordamasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini yordamakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı becerilerini ne derece açıkladığını tespit etmek amacıyla adimsal regresyon analizi uygulanmıştır. Hiçbir eğitim felsefesiyle ilişkili olmayan kavramsal çelişkiler boyutu dışındaki tüm yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri boyutlarına ait adimsal regresyon analizi sonuçları tek tek tablolar halinde incelenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı becerilerinden tartışma ve görüşmeler boyutuna yönelik görüşleri ne derece açıkladığını tespit etmek amacıyla uygulanan adimsal regresyon yaklaşımı sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. *Tartışma ve Görüşmeler Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adimsal Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordanan Değişken: Tartışma ve Görüşmeler						
Model	Yordayıcı	B	Standart	β	t	p
	Değişken		Hata B			
1	Sabit	13,040	1,639		7,954	,000
	İlerlemecilik	,129	,043	,192	2,992	,003
R=0,192	R² =0,037	F= 8,950	p=,003			

Tablo 8’de yer alan korelasyon sonuçlarına göre tartışmalar ve görüşmeler boyutu ile ilerlemecilik ($r=,192$, $p<,01$) ve yeniden kurmacılık ($r=,178$, $p<,01$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Adimsal regresyon analizi, ilişki çıkan değişkenlerden sadece ilerlemecilik değişkenini sonuç modeline dahil etmiş, sonuçlara göre F değerinin 8,950 ve $p<,01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. İlerlemecilik değişkeni tartışmalar ve görüşmeler boyutunu % 3,7 düzeyinde açıklamaktadır ($R=0,192$; $R^2=0,037$).

Öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı becerilerinden düşünceleri diğerleriyle paylaşma boyutuna yönelik görüşleri ne derece açıkladığını tespit etmek amacıyla uygulanan adimsal regresyon yaklaşımı sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 8’de yer alan korelasyon sonuçlarına göre düşünceleri diğerleri ile paylaşma boyutu ile daimicilik ($r=,134$, $p<,05$), esasicilik ($r=,160$, $p<,05$), ilerlemecilik ($r=,147$, $p<,05$) ve yeniden kurmacılık ($r=,186$, $p<,01$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Adımsal regresyon analizi, ilişki çıkan değişkenlerden sadece esasicilik ve yeniden kurmacılık değişkenlerini sonuç modeline dahil etmiş, sonuçlara göre F değerinin 9,431 ve $p<,01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Esasicilik ve yeniden kurmacılık değişkenleri birlikte toplam varyansın % 7,5’ini açıklamaktadır ($R=0,274$; $R^2=0,075$). Tabloda verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki göreceli önem sırası, yeniden kurmacılık ($\beta=0,226$) ve esasicilik ($\beta=0,205$) şeklindedir.

Tablo 12. *Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordanan Değişken: Düşünceleri Diğerleri ile Paylaşma						
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
1	Sabit	8,686	1,573		5,524	,000
	Yeniden Kurmacılık	,133	,046	,186	2,898	,004
R= ,186; R²=, 035; F= 8,400; p=,004						
2	Sabit	4,612	2,004		2,301	,022
	Yeniden Kurmacılık	,161	,046	,226	3,522	,001
	Esasicilik	,114	,036	,205	3,184	,002
R= ,274; R²=, 075; F= 9,431; p=,000						

Öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı becerilerinden materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutuna yönelik görüşleri ne derece açıkladığını tespit etmek amacıyla uygulanan adımsal regresyon yaklaşımı sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması						
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
1	Sabit	7,585	,756		10,030	,000
	Daimicilik	,094	,027	,225	3,527	,001
R=0,225; R²=0,050; F=12,439; p=0,001						

Tablo 8’de yer alan korelasyon sonuçlarına göre materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutu ile daimicilik ($r=,225$, $p<,01$) ve esasicilik ($r=,191$, $p<,01$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Adımsal regresyon analizi, ilişki çıkan değişkenlerden sadece daimicilik değişkenini sonuç modeline dahil etmiş, sonuçlarına göre F değerinin 12,439 ve $p<,01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Daimicilik değişkeni materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutunu %5 düzeyinde açıklamaktadır ($R=0,225$; $R^2=0,050$).

Öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı becerilerinden yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutuna yönelik görüşlerini ne derece açıkladığını tespit etmek amacıyla uygulanan adımsal regresyon yaklaşımı sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 8’de yer alan korelasyon sonuçlarına göre yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutu ile daimicilik ($r=,171$, $p<,01$) ve esasicilik ($r=,205$, $p<,01$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Adımsal regresyon analizi, ilişki çıkan değişkenlerden sadece esasicilik değişkenini sonuç modeline dahil etmiş, sonuçlarına göre, F değerinin 10,226 ve $p<,01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Esasicilik değişkeni yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutunu % 4,2 düzeyinde açıklamaktadır ($R=0,205$; $R^2=0,042$).

Tablo 14. Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme						
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
1	Sabit	17,284	1,460		11,842	,000
	Esasicilik	,168	,053	,205	3,198	,002
R=0,205;		R²=0,042;	F=10,226;	p=0,002		

Öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı becerilerinden öğrenen ihtiyaçlarını karşılama boyutuna yönelik görüşleri ne derece açıkladığını tespit etmek amacıyla uygulanan adımsal regresyon yaklaşımı sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama						
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
1	Sabit	12,843	1,036		12,399	,000
	Esasicilik	,155	,037	,262	4,157	,000
R=0,262;		R²=0,069;	F=17,283;	p=,000		
2	Sabit	7,181	2,100		3,420	,001
	Esasicilik	,178	,037	,301	4,755	,000
	Yeniden Kurmacılık	,148	,048	,195	3,082	,002
R= ,324;		R²=0,105;	F=13,706;	p=,000		

Tablo 8’de yer alan korelasyon sonuçlarına göre öğrenen ihtiyaçlarını karşılama boyutu ile daimicilik ($r=,228$, $p<,01$), esasicilik ($r=,262$, $p<,01$),

ilerlemecilik ($r=,132$, $p<,05$) ve yeniden kurmacılık ($r=,136$, $p<,05$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Adımsal regresyon analizi, ilişki çıkan değişkenlerden esasicilik ve yeniden kurmacılık değişkenlerini sonuç modeline dahil etmiş, sonuçlara göre F değerinin 13,706 ve $p<,01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Esasicilik ve yeniden kurmacılık değişkenleri birlikte toplam varyansı % 10,5 düzeyinde açıklamaktadır ($R=0,324$; $R^2=0,105$). Tabloda verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki görelî önem sırası, esasicilik ($\beta=0,301$) ve yeniden kurmacılık ($\beta=0,195$) şeklindedir.

Öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı becerilerinden anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutuna yönelik görüşleri ne derece açıkladığını tespit etmek amacıyla uygulanan adımsal regresyon yaklaşımı sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. *Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordanan Değişken: Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı						
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
1	Sabit	12,612	,877		14,388	,000
	Esasicilik	,086	,032	,175	2,719	,007
R=0,175; R²=0,031; F=7,392; p=,007						
2	Sabit	7,868	1,778		4,425	,000
	Esasicilik	,105	,032	,214	3,312	,001
	Yeniden Kurmacılık	,124	,041	,197	3,051	,003
R=0,260; R²=0,068; F=8,481; p=,000						

Tablo 8’de yer alan korelasyon sonuçlarına göre anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutu ile daimicilik ($r=,134$, $p<,05$), esasicilik ($r=,175$,

$p < ,01$), ilerlemecilik ($r = ,142$, $p < ,05$) ve yeniden kurmacılık ($r = ,155$, $p < ,05$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Adımsal regresyon analizi, ilişki çıkan değişkenlerden esasicilik ve yeniden kurmacılık değişkenlerini sonuç modeline dahil etmiş, sonuçlara göre F değerinin 8,481 ve $p < ,01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Esasicilik ve yeniden kurmacılık değişkenleri birlikte toplam varyansın % 6,8'ini açıklamaktadır ($R = 0,260$; $R^2 = 0,068$). Tabloda verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki görelî önem sırası, esasicilik ($\beta = 0,214$) ve yeniden kurmacılık ($\beta = 0,197$) şeklindedir.

Öğretmen görüşlerine göre elde edilen bulgular, tartışmalar ve görüşmeler boyutu hariç diğer tüm yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme boyutlarının çoğunlukla geleneksel felsefeler tarafından açıklandığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin ideal görüşleri ile sınıf uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında çelişkiler bulunduğunu göstermektedir. Doğanay ve Sarı (2003) da çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiş, bazı öğretmenlerin benimsedikleri felsefenin özüne uygun olmayan görüşler taşıdıklarını tespit etmiştir. Örneğin, deneyselcilik felsefesini benimseyen öğretmenlerin bir çoğunluğu öğretim-öğrenme ortamının disiplinli ve önceden yapılandırılmış olması gerektiğini savunmaktadırlar. Tersine, daimicilik felsefesini benimseyen öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlerin sınıfta yol gösterici, yönlendirici ve kolaylaştırıcı roller üstlenmeleri gerektiğini iddia etmektedir. Bir başka araştırmada ise öğrencilerin eğitim felsefeleri ile teknolojiye karşı görüşleri arasındaki ilişkiye bakılmış, beklenenin aksine geleneksel felsefelere sahip öğrencilerin yapılandırmacı felsefelere sahip öğrenciler kadar teknolojiye açık oldukları bulunmuştur (Duman ve Ulubey, 2008). Çalışkan (2013) ise araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ve düşünme süreçleri ile planlama ve uygulama süreçleri arasında uyumsuzlukların bulunduğunu tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının görüşmeler sırasında verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının seçmiş oldukları deneyselci-oluşturmacı-ilerlemeci eğitim felsefeleriyle uyumlu düşünme ve karar verme süreçlerinde bulduklarını göstermektedir. Planlama ve uygulamalar aşamasında ise öğretmen adayları felsefi tercihleri ve görüşmelerde belirttikleri algılarının aksine düz anlatım,

soru-cevap, demonstrasyon gibi öğretmen merkezli yaklaşımları tercih etmişler ve bunun en büyük nedeni olarak sınıf mevcudu, mesleki deneyim ve materyal sınırlılığı gibi hususları vurgulamışlardır.

4.3. Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerini Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini yordamakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretme öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini ne derece yordadığını tespit etmek amacıyla yapılan regresyon/adımsal regresyon analizi sonuçları tek tek tablolar halinde gösterilmiştir.

Öğretmenlerin öğretme öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı becerilerinden tartışmalar ve görüşmeler boyutuna ilişkin görüşlerini ne derece açıkladığını tespit etmek amacıyla uygulanan regresyon analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. *Tartışmalar ve Görüşmeler Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordanan Değişken: Tartışma ve Görüşmeler						
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
1	Sabit	11,521	1,937		5,948	,000
	Yapılandırmacı	,130	,039	,212	3,315	,001
R=0,212;		R²=0,045;		F=10,987;		p=0,001

Tablo 9’da yer alan korelasyon sonuçlarına göre tartışmalar ve görüşmeler boyutu ile yapılandırmacı anlayış ($r=,212$, $p<,01$) değişkeni arasında pozitif yönde

anlamli bir iliski bulunmaktadir. Regresyon analizi yapilandirmaci anlayis degiskenini sonuc modeline dahil etmis, sonuclara gore F degerinin 10,987 ve $p < ,01$ duzeyinde anlamli olduğu saptanmistir. Yapilandirmaci anlayis degiskeni tartismalar ve gorusmeler boyutunu % 4,5 duzeyinde aciklamaktadir ($R=0,212$; $R^2=0,045$).

Öğretmenlerin öğretim öğrenme anlayislarinin yapilandirmaci öğrenme ortamı becerilerinden kavramsal çelişkiler boyutuna iliskin görüşlerini ne derece acikladigini tespit etmek amacıyla uygulanan regresyon analizi sonuclari Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Kavramsal Çelişkiler Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Kavramsal Çelişkiler						
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
1	Sabit	5,530	,988		5,599	,000
	Geleneksel	,041	,020	,132	2,040	,042
R=0,132;		R²=0,017;		F=4,163;		p=0,042

Tablo 9’da yer alan korelasyon sonuclarina gore kavramsal çelişkiler boyutu ile geleneksel anlayis ($r=,132$, $p < ,05$) degiskeni arasında pozitif yonde anlamli bir iliski bulunmaktadir. Regresyon analizi, geleneksel anlayis degiskenini sonuc modeline dahil etmis, sonuclara gore F degerinin 4,163 ve $p < ,05$ duzeyinde anlamli olduğu saptanmistir. Geleneksel anlayis degiskeni kavramsal çelişkiler boyutunu % 1.7 duzeyinde aciklamaktadir ($R=0,132$; $R^2=0,017$).

Öğretmenlerin öğretim öğrenme anlayislarinin yapilandirmaci öğrenme ortamı becerilerinden düşünceleri diğerkleriyle paylasma boyutuna iliskin görüşleri ne derece acikladigini tespit etmek amacıyla uygulanan adımsal regresyon analizi sonuclari Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 9’da yer alan korelasyon sonuçlarına göre düşünceleri diğerleriyle paylaşma boyutu ile yapılandırmacı ($r=,166$, $p<,01$) ve geleneksel ($r=,145$, $p<,05$) anlayışlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Adımsal regresyon analizi, yapılandırmacı ve geleneksel anlayış değişkenlerini sonuç analizine dahil etmiş, sonuçlara göre F değerinin 8,756 ve $p<,01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Yapılandırmacı ve geleneksel anlayış birlikte toplam varyansın %7’sini açıklamaktadır ($R=0,264$; $R^2=0,070$). Tabloda verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki görece önem sırası, yapılandırmacı ($\beta=0,233$) ve geleneksel ($\beta=0,216$) anlayış şeklindedir.

Tablo 19. Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Düşünceleri Diğerleri ile Paylaşma						
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
1	Sabit	8,604	1,798		4,785	,000
	Yapılandırmacı	,094	,036	,166	2,577	,011
R=0,166;		R²=0,028;		F=6,640;		p=,011
2	Sabit	3,508	2,357		1,498	,138
	Yapılandırmacı	,131	,037	,233	3,504	,001
	Geleneksel	,067	,020	,216	3,256	,001
R=0,264;		R²=0,070;		F=8,756;		p=,000

Öğretmenlerin öğretme öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı becerilerinden materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutuna ilişkin görüşleri ne derece yordadığını tespit etmek amacıyla uygulanan regresyon analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 9’da yer alan korelasyon sonuçlarına göre materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutu ile geleneksel ($r=,313$, $p<,01$) anlayış arasında

pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Regresyon analizi, geleneksel anlayış değişkenini sonuç modeline dahil etmiş, sonuçlara göre F değerinin 25,446 ve $p < ,01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Geleneksel anlayış değişkeni, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutunu %9,8 düzeyinde açıklamaktadır ($R=0,313$; $R^2=0,098$).

Tablo 20. Materyal ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Materyal ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması						
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
1	Sabit	6,867	,675		10,171	,000
	Geleneksel	,069	,014	,313	5,044	,000
R=0,313; R²=0,098; F=25,446; p=,000						

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı becerilerinden yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutuna ilişkin görüşleri ne derece açıkladığını tespit etmek amacıyla uygulanan adımsal regresyon analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 9’da yer alan korelasyon sonuçlarına göre yansıtma ve kavram keşfi için motive etme boyutu ile geleneksel ($r=,212$, $p < ,01$) ve yapılandırmacı ($r=,136$, $p < ,05$) anlayışlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Adımsal regresyon analizi, yapılandırmacı ve geleneksel anlayış değişkenlerini analize dahil etmiş, sonuçlara göre F değerinin 11,448 ve $p < ,01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Yapılandırmacı ve geleneksel anlayış birlikte toplam varyansın %8,9’unu açıklamaktadır ($R=0,299$; $R^2=0,089$). Tabloda verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki görece önem sırası, geleneksel ($\beta=0,280$) ve yapılandırmacı ($\beta=0,222$) anlayış şeklindedir.

Tablo 21. Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme						
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
1	Sabit	17,159	1,447		11,856	,000
	Geleneksel	,097	,029	,212	3,314	,001
R=0,212;		R²=0,045;	F=10,982;	p=,001		
2	Sabit	6,521	3,451		1,889	,060
	Geleneksel	,128	,030	,280	4,263	,000
	Yapılandırıcı	,185	,055	,222	3,380	,001
R=0,299;		R²=0,089;	F=11,448;	p=,000		

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırıcı öğrenme ortamı becerilerinden öğrenen ihtiyaçlarını karşılama boyutuna ilişkin görüşlerini ne derece açıkladığını tespit etmek amacıyla uygulanan regresyon analizi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama						
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
1	Sabit	12,248	1,016		12,051	,000
	Geleneksel	,099	,020	,301	4,833	,000
R=0,301;		R²=0,091;	F=23,362;	p=,000		

Tablo 9’da yer alan korelasyon sonuçlarına göre öğrenen ihtiyaçlarını karşılama boyutu ile geleneksel ($r=,301$, $p<,01$) anlayış arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Regresyon analizi, geleneksel anlayış değişkenini

sonuç modeline dahil etmiş, sonuçlara göre F değerinin 23,362 ve $p < ,01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Geleneksel anlayış öğrenen ihtiyaçlarını karşılama boyutunun % 9,1 düzeyinde açıkladığı görülmektedir ($R=0,301$; $R^2=0,091$).

Öğretmenlerin öğretme öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı becerilerinden anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutuna ilişkin görüşlerini ne derece açıkladığını tespit etmek amacıyla uygulanan adimsal regresyon yaklaşımı sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. *Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı Boyutunun Yordanmasına İlişkin Adimsal Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordanan Değişken: Anlam Oluşturma Ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı						
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
1	Sabit	12,488	,869		14,375	,000
	Geleneksel	,051	,018	,186	2,889	,004
R=0,186;		R²=0,034;	F=8,348;	p=,004		
2	Sabit	5,568	2,063		2,699	,007
	Geleneksel	,071	,018	,260	3,954	,000
	Yapılandırmacı	,121	,033	,242	3,678	,000
R=0,296;		R²=0,087;	F=11,163;	p=,000		

Tablo 9'da yer alan korelasyon sonuçlarına göre anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı boyutu ile yapılandırmacı ($r=,162$, $p < ,05$) ve geleneksel ($r=,186$, $p < ,01$) anlayışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Adimsal regresyon analizi, yapılandırmacı ve geleneksel anlayış değişkenlerini analize dahil etmiş, sonuçlarına göre F değerinin 11,163 ve $p < ,01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Yapılandırmacı ve geleneksel değişkenleri birlikte toplam varyansın % 8,7'sini açıklamaktadır ($R=0,296$; $R^2=0,087$). Tabloda verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin

yordanan değişken üzerindeki görelİ önem sırası geleneksel ($\beta=0,260$) ve yapılandırmacı anlayış ($\beta=0,242$) şeklindedir.

Alt probleme ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla geleneksel anlayış tarafından açıklandığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerindeki bu tezatlığın bir nedeni, öğretmenlerin yapılandırmacı ya da öğrenci merkezli öğretimin ön plana çıkarıldığı bir ortamda yapılandırmacı uygulamalar yapıyormuş gibi görünmek istemeleri olabilir. Başka bir nedeni ise, yıllardır geleneksel anlayışla eğitim vermiş olan öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışın ne olduğunu tam olarak anlayamamış olmaları ve bundan dolayı sınıf içindeki uygulamalarının yapılandırmacı olduğuna inanmaları olabilir. Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın (2010) yaptıkları araştırmada, yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğretmenin rolünün tam olarak bilinmediğini tespit etmişlerdir. Uçar ve Demirsoy (2010) ise bir matematik öğretmenin yapılandırmacı anlayışın ilkelerini yanlış yorumlamasından dolayı görüş ve uygulamaları arasında tutarsızlıkların bulunduğunu saptamıştır. Araştırmada söz konusu öğretmen, işleyeceği konuyu sınıftan belli bir öğrenci grubuna önceden vermiş, bu grup kendilerine verilen konuyu sınıf arkadaşlarına anlatmış, daha sonra da öğretmen aynı konuyu en ince ayrıntısına kadar kendisi anlatmıştır. Söz konusu öğretmenin öğrencilerinin düz anlatım yoluyla bir matematik konusunu arkadaşlarına anlatmasını matematik yapma süreci olarak yorumladığı görülmüştür.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme boyutlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 24'te özetlenmektedir:

Tablo 24 incelendiğinde, yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri boyutlarını yordamada üç farklı durum karşımıza çıkmaktadır. *Birinci durumda*, eğer bir boyut daimici ya da esasici eğitim felsefeleri tarafından açıklanıyorsa aynı zamanda geleneksel anlayış tarafından açıklanmaktadır. Benzer şekilde, ilerlemecilik ya da yeniden kuramcılık eğitim felsefeleri tarafından açıklanan boyut aynı zamanda yapılandırmacı anlayış tarafından da açıklanmaktadır. Örneğin, tartışmalar ve görüşmeler boyutu ilerlemecilik eğitim felsefesi tarafından açıklanırken,

yapılandırmacı anlayış tarafından da açıklanmaktadır. Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması boyutu ise daimicilik eğitim felsefesi tarafından açıklanırken geleneksel anlayış tarafından da açıklanmaktadır.

Tablo 24. Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme boyutlarının yordanmasına ilişkin regresyon sonuçları özet tablosu

Yordayıcı Değişkenler		Yordanan Değişken											
		Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Becerileri											
		Tartışmalar ve Görüşmeler		Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma		Materyal ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması		Yanıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme		Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama		Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	
Eğitim Felsefesi Görüşleri		p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β
		Daimicilik	-	-	-	-	,001	,225	-	-	-	-	-
Esasicilik	-	-	,002	,205	-	-	,002	,205	,000	,262	,001	,214	
İlerlemecilik	,000	,192	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Y.Kurmacılık	-	-	,001	,226	-	-	-	-	,002	,195	,003	,197	
Öğretme-Öğrenme Anlayışları	Geleneksel	-	-	,001	,216	,003	,313	,000	,280	,000	,301	,000	,260
	Yapılandır macılık	,001	,212	,001	,233	-	-	,001	,222	-	-	,000	,242

İkinci durumda, daimicilik/esasicilik eğitim felsefelerinden biri ve ilerlemecilik/ yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinden biri tarafından açıklanan bir yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme boyutu, çoğunlukla öğretme-öğrenme anlayışlarının her ikisiyle de açıklanmaktadır. Örneğin, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlama boyutları hem esasicilik hem de yeniden kurmacılık eğitim felsefeleriyle açıklanırken, aynı zamanda hem geleneksel hem de yapılandırmacı anlayış tarafından açıklanmaktadır. *Üçüncü durum* ise, yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme boyutlarını açıklayan tüm değişkenler önem sırasına konulduğunda, bir boyutu en çok açıklayan eğitim felsefesi ile o boyutu en çok açıklayan öğretme-öğrenme anlayışının birbiriyle tutarlı ilişkiye sahip olmasıdır. Örneğin, düşünceleri diğerleriyle paylaşma boyutunu en çok açıklayan eğitim felsefesi yeniden kurmacılık iken, bu boyutu en çok açıklayan öğretme-öğrenme anlayışı yapılandırmacılıktır. Ya da, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurma boyutlarını en çok açıklayan değişken esasicilik eğitim felsefesi iken, bu boyutlar aynı zamanda en çok geleneksel anlayış tarafından açıklanmaktadırlar.

Ayrıca, yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme boyutlarını yordayan değişkenler önem sırasına konulduğunda sadece iki boyutun büyük oranda ilerlemeci ya da yeniden kurmacı eğitim felsefeleri ile yapılandırmacı anlayış tarafından yordandığı, diğer boyutların büyük oranda daimicilik ya da esasicilik eğitim felsefeleri ile geleneksel anlayış tarafından açıklandığı görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre varılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Kocaeli ili sınırları içerisinde çalışmakta olan ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1. Araştırmanın birinci alt probleminde ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında tutarlı ilişkilerin bulunduğu saptanmıştır. Daimicilik ve esasilik eğitim felsefeleri geleneksel anlayışla, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri ise yapılandırmacı anlayışla ilişkili çıkmıştır. Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine ilişkin görüşler ise ne öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşleri ile ne de öğretme-öğrenme anlayışları ile tutarlı ilişkiler göstermemektedir.
2. Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini hangi düzeyde yordadığı araştırılmış, sonuç olarak ise daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinin diğerlerine göre bu becerileri daha fazla boyutta yordadığı saptanmıştır.
3. Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini hangi düzeyde yordadığı araştırılmıştır. Sonuçta, geleneksel öğretme anlayışının yapılandırmacı anlayışa göre bu becerileri daha fazla boyutta yordadığı saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak uygulamacılar ve diğer araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerine dahil edilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine ilişkin farkındalık düzeyleri yükseltilebilir.

2. Öğretmenlerin, sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaların felsefi temellerini anlayabilmeleri için eğitime ilişkin inançların konu edinildiği hizmet içi eğitim faaliyetlerine dahil edilmeleri önerilebilir.

3. Öğretmen inançları gibi karmaşık görüşlerin ölçülmesinde niceliksel yöntemler kadar niteliksel yöntemlere de ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda benzer bir araştırmanın görüşme ve gözlem gibi nitel yöntemler kullanılarak yapılması önerilebilir. Böylece öğretmenlerin kendi eğitim felsefeleri ve öğretme-öğrenme anlayışları ile ilgili görüşleri daha derinlemesine ve ayrıntılı olarak belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B., Anılan, H. & Anagün, Ş. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *VI. ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme* (12. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağlagül, D. (2009). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akar, H. & Yıldırım, A. (2004). "Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması". 26.07.2013 tarihinde <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/> adresinden indirildi.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Akın, M. F. & Pesen, C. (2010). Özdeşliklerin elde edilmesinde tam küp modelinin öğrenme ürünlerine etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14. 86-102.
- Akinoğlu, O. (2011). Yapılandırmacılık. *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Behçet Oral (Ed.), Pegem Akademi Yayınları.
- Aktaş Cansız, M. & Aktaş, D. Y. (2011). Yeni ortaöğretim geometri dersi öğretim programının uygulamalarında yaşananlardan yansımalar. *10. Matematik Sempozyumu* (21-23 Eylül 2011-İstanbul). http://dergi.matder.org.tr/dergiler/sayi1/4cansiz_aktas.pdf adresinden 23.07.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Aktaş Cansız, M., & Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1). 203-222.
- Al-Amoush, S. A., Markic, S., Abu-Hola, I. & Eilks, I. (2011). Jordanian prospective and experienced chemistry teachers' beliefs about teaching and learning and their potential role for educational reform. *Science Education International*, 22(3).
- Altun, M. (1998). *Matematik Öğretim Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61.
- Aydede, M. N. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde aktif öğrenme yaklaşımını kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi*.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 27-30.

Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Kitabevi.

Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice*: 11(1). 1-23.

Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. 28(2): 117-148.

Bay, E. & Karakaya, Ş. (2009). Öğretmen eğitimde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Bahar-2009. 8(28). 40-55.

Baydar, C. & Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23: 62-66.

Beswick, K. (2006). *The Importance of Teachers' Beliefs*. amt.62 (4).

Biçer, B., Er, H. & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education (JTPE)*, 9(3).

Boghossian, P. (2012). Critical thinking and constructivism: Mambo dog fish to the banana patch. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 73-84.

Bosch, B. (2005), *Using a Constructivist Simulation to Increase Student Learning And Enjoyment in a 10th Grade World History Class*, <http://ted.coe.wayne.edu/sse/finding/finding.htm> adresinden 27.07.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

Boz, Y. & Uzuntiryaki, E. (2006). Turkish prospective chemistry teachers' beliefs about chemistry teaching. *International Journal of Science Education*, Volume 28, Issue 14, 1647-1667.

Brooks, J. G. & Brooks, MG (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classroom*.

Bukova, G. E. (2006). *Öğrencilerin limit kavramını algılamasında ve diğer kavramlarla ilişkilendirilmesinde karşılaştıkları güçlükleri ortadan kaldıracak yeni bir program geliştirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 678-688.

Bukova, G. E. (2007), Matematik öğretmen adaylarının limit kavramını öğrenmelerinde yapılandırmacı öğrenme ortamının etkisinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(5), 1155-1198.

- Bukova, G. E. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı matematik öğreniminin bilimi tanıma, yaşam ile ilişki kurma, öğrenmeyi öğrenme, sorgulayarak ve iletişim kurarak öğrenme üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1). 135-139.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi* (1. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Cırık, İ. (2005). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi "güzel yurdumuz türkiye" ünitesi için sosyo-kültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme ortamının öğrenenlerin akademik başarılarına, öğrenme kalıcılığına ve görüşlerine etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Crawford, B. A. (2007). Learning to teach science as inquiry in the rough and tumble of practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(4), 613-642.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. A study about preservice science teachers' educational psychology approaches and planning processes. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1)*, 68-83.
- Çelik-Şen, Y. & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. efdergi.yyu.edu.tr sitesinden 12.03.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1. 281-295.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum Dergisi*. 7(4). <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=331> adresinden 27.07.2013 tarihinden indirilmiştir.
- Demirel, Ö. & Erdem, E. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23: 81-87.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). Öğretimde yeni yaklaşımlar. Mehmet Gültekin (Ed.), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme içinde, Anadolu Üniversitesi Yayını, no: 1317*.
- Deryakulu, D. (2001). Yapıcı Öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta Demokrasi içinde*, Ankara: EğitimSen Yayınları. 53-74.

- Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik İnançlar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım. 259–287.
- Dinçer, M. (2003). “Yedinci Sınıf Fen Bilgisi Kuvvet Konusu ile İlgili Yapısal Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Başarıları, Kavram Yanılgıları, Kavram Kalıcılığı ve Öğrenme Sürecine Bakış Açıları Üzerindeki Etkisi”. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Felsefi Bakış Açlarına Etkisi. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “Öğretmenlerin eğitim felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (Eds.). (1992). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. New Jersey: Psychology Press.
- Duman, B. & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Erickson, D. K. (1993). Middle school mathematics teachers' views of mathematics and mathematics education, their planning and classroom instruction, and student beliefs and achievement.
- Erişen, Y. (2007). Eğitimin felsefi temelleri. Emin Karip (Ed.) *Eğitim Bilimlerine Giriş* içinde, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ernest, P. (1989). *The impact of beliefs on the teaching of mathematics*. <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/impact.htm> adresinden 24.07.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Fitzgerald, A., Dawson, V. & Hackling, M. (2009). Perceptions and pedagogy: Exploring the beliefs and practices of an effective primary science teacher. *Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 55(3).

- Foss, D. H. & Kleinsasser, R. C. (1996). Preservice elementary teachers' views of pedagogical and mathematical content knowledge. *Teaching and teacher Education*, 12(4), 429-442.
- Geçici, S. & Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesiyle İlgili Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 57-64.
- Gagnon, G. W. & Collay, M. (2001). *Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. California: Corwin-volume discounts.
- Gökçe, F. (2000). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Guttek, G. L. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*. Boston: Pearson.
- Gülten, D. Ç. & Karaduman, G. B. (2012). The Evaluation on the Prospective Primary Teachers' Philosophical Preferences About Educational Process. Earlier title: US- China Education Review, ISSN 1548-6613.
- Güven, İ. & İşcan-Demirhan, C. (2006). Yeni ilköğretim programlarının basına yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2): 95-123.
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Handal, B. & Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 59-69.
- Hayes, D. (2005). *Primary education: The key concepts*. Routledge.
- Hein, G.E. (1991). Constructivist learning theory, the museum and the needs of people. CECA (International Committee of Museum Educators) Conference, Jerusalem Israel. <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html> adresinden 20.09.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Hızal, A. (1982). Programlı öğretim yönteminin etkinliği, *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 12.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88-140.
- Hope Southcott, L. (2003), "A Qualitative Study of Five FSL Teachers Using Constructivism To Support Second Language Learning", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Lakehead Üniversitesi, Ottawa.
- İlgaz, G., Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz - yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- Jackson R.S. (2006), *Using Constructivist Methods to Teach Social Studies to Special Education Students*, <http://ted.coe.wayne.edu/ted/index.html> adresinden 27.07. 2013 tarihinde ulaşılmıştır.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2. Charles M. Reigeluth (Ed.). 215-239.
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Literacy Research*, 24(1), 83-108.
- Kalaycı, ř. (2006), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khonamri, F. & Salimi, M. (2010). The interplay between efl high school teachers' beliefs and their instructional practices regarding reading strategies, *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 2010, 4 (1), 96-107.
- Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kiraz, E., Demir, C. E., Aksu, M., Daloğlu, A. & Yıldırım, S. (2010). Öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 526-540.
- Kısakürek, M.A. (1982) Eğitim-Felsefe İlişkileri Üzerine. Eğitim Fakültesi Dergisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*. 15:1, s. 70.
- Köktaş, ř. K. (2007). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Küçüköğlu, A. & Bay, E. (2007). Eğitimin felsefi temelleri. Ekiz, D. & Durukan, H. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. Lisans Yayınları.
- MEB, (2011). *Ortaöğretim matematik dersi (9-12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB - Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Mertoğlu, H. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarına etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mohan, R. (2007). *Innovative science teaching: For physical science teachers*. PHI Learning Pvt. Ltd.
- Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers' beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230-1275.
- Maypole J. & Davies T.G. (2001). "Students' Perceptions Of Constructivist Learning In A Community College American History II Survey Course". *Community College Review*. 29 (2), 54-69.

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Nunes, B. M. & McPherson, M. (2007). Why designers cannot be agnostic about pedagogy: The influence of constructivist thinking in design of e-learning for he. *Evolution of teaching paradigms in intelligent enviroment* (Vol.62). Jain, R. A. Tedman, & D. K. Tedman (Eds.). Springer.
- Ogan-Bekiroğlu, F. & Akkoç, H. (2009) Preservice teachers' instructional beliefs and examination of consistency between beliefs and practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, volume 7, issue 6, pp 1173-1199
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F.P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (3. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Önen, A. S. (2011). Effects of educational beliefs on attitudes towards using computer Technologies. Eğitime yönelik inançların bilgisayar teknolojilerini kullanmaya yönelik tutumlara etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 41: 293-301 [2011]*
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme* (11.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgen, K. & Alkan, H. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenme stillerine uygun geliştirilen etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18. 239-258.
- Özgen, K. & Pesen, C. (2008). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11. 69-83.
- Özkan, B. (2005). Eğitimin Felsefi Temelleri. Münire Erden (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde. Epsilon Yayıncılık (3. Baskı).
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Pesen, C. (2005). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yeni ilköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 272-281.
- Phillips, D. C. (2000). *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues*. *Ninety-Ninth Yearbook of the National Society for the*

Study of Education. University of Chicago Press, Order Dept., 11030 South Langley Avenue, Chicago, IL 60628.

- Ryan, T. G., & Joong, P. (2005). Teachers' and students' perception of the nature and impact of large-scale reforms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 38
http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/ryan_joong.html
adresinden 25.07.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Raths, J. ve McAninch, A. C. (2003). Teacher beliefs and classroom performance. The impact of teacher education. *Advances in Teacher Education* (5).
<http://www.infoagepub.com/series/Advances-in-Teacher-Education> adresinden 24.07.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for research in mathematics education*, 550-576.
- Sapkova, A. (2013). Study on latvian mathematics teachers' espoused beliefs about teaching and learning and reported practices, *International Journal of Science and Mathematics Education*, v11 n3 p733-759.27 pp.
- Savasci, F. & Berlin, D. F. (2012). Science teacher beliefs and classroom practice related to constructivism in different school settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(1), 65-86.
- Seban, D. (2008). Öğretmenlerin yazılı anlatım öğretimi hakkındaki inanç ve uygulamalarına durum çalışmaları üzerinden bir bakış. *Elementary Education Online*, 7(2), 512-521.
- Seven, M. A. (2004). Eğitimde bilginin felsefi temelleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2).
- Sinan, O., & Akyüz, G. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine İlişkin İnançları/Prospective Elementary Mathematic Teachers' Beliefs About Teaching Mathematics. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17).
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim Felsefesi* (10. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 36-130.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213-226.
- Şahin, İ. (2005). Humanizm ve eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11). ISSN:1304-0278. 47-55.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74-75. 49-52.

- Şentürk, C. (2009). Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırmacılık. *Eğitişim Dergisi*, 23.
- Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım ve 5E Öğrenme Döngüsü Modeli. *Eğitim Bir Sen*, 6(17), 58-62.
- Tanel, Z. (2006). *Manyetizma konularının lisans düzeyindeki öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taş, G. (2006). *Maddenin iç yapısına yolculuk ünitesinin öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın etkisi*. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Teker, N. (1987). Öğretme öğrenme süreçleri ve yeni teknolojiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-2.
- Temiz, T. & Topcu, M. S. (2013). Preservice teachers' teacher efficacy beliefs and constructivist-based teaching practice. *European journal of psychology of education*, 28(4), 1435-1452.
- Terzi, A. R. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş* (2.baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Thompson, A. G. (1984), The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies In Mathematics*, 15(2), 105-127.
- Timuçin, A. (2000). *Felsefe Sözlüğü* (5. Baskı). Bulut Yayınları.
- Titiz, O. (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Torp, L. & Sage, S. (2002). *Problems as Possibilities: PBL for K-16*. ASCD.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10). 223-242.
- Turgut, İ. (1991). *Eğitim üzerine felsefi bir deneme*. İzmir: Bilgehan matbaası.
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: An introduction. In *Writing as a learning tool*. Springer Netherlands: 7-22.
- Uçar, Z. & Demirsoy, N. H. (2010). Tension between old and new: mathematics teachers' beliefs and practices. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 321-332.
- Uğurel, I., Bukova-Güzel, E. & Kula, S. (2011). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 103- 123.
- Uztosun, M. S. A qualitative study into english language teachers' and students' beliefs and practices in Turkey.

- Uzuntiryaki, E., Boz, Y., Kirbulut, D. & Bektas, O. (2010). Do pre-service chemistry teachers reflect their beliefs about constructivism in their teaching practices? *Research in Science Education*, 40: 403–424.
- Ünlü, M. & Aydıntan, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “permütasyon ve olasılık” konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3). 1-16.
- Üstüner, M. (2008). The Comparison of the Educational Philosophies of Turkish Primary School Superintendents and Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research (Ejer)*, (33).
- Wiles, J. (1999). *Curriculum Essentials*. Boston: Allyn And Bacon.
- Wilson, B. G. (Ed.). (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Educational Technology.
- Woolley, S. L. & Woolley, A. W. (1999). Can We Change Teachers' Beliefs? A Survey about Constructivist and Behaviorist Approaches.
- Yager, E. R. (1995). *Learning science in the schools: Research reforming practice*. Glynn, S. M. & Duit, R. (Eds.). Routledge.
- Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık ve sınıf. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 7(2).
- Yaşar, Ş. (2005). Öğrenme ve öğretme sürecinin kuramsal temelleri. Mehmet Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde. Anadolu Üniversitesi Yayını, no: 1317. 69-70.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi, 5.
- Yıldırım, C. (2004). *Ansiklopedik Çağdaş Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Yıldız, G. & Ardıç, K. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Bilgi Dergisi*, (1), 73-82.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*: 11(20). 39-67.
- Yurday, H. (2006). *Lise matematik öğretmenlerinin yeni öğretim programına yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK-1: EĞİTİM FELSEFESİ ALANLARINDA MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ÖLÇEK

Değerli öğretmen arkadaşlarım;

Eğitimdeki felsefi akımların bilgiye, eğitime, okula, eğitim programına, öğretmene, öğrenciye ve eğitim durumlarına yaklaşımları hakkında sizin görüşlerinize başvurulmuştur. Size sunulan bu ölçek bir test değildir; “Doğru” ya da “Yanlış” yanıt yoktur.

Bu ölçekte her ifade “kesinlikle katılmıyorum” dan “kesinlikle katılıyorum” a kadar 5 şekilde derecelendirilmiştir. Cümlelerin yanındaki kutucuklardan size uygun olan sadece tek bir kutucuğu (√) ile işaretleyiniz. Lütfen hiçbir cümleyi boş bırakmayınız.

Katılımınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

A) KİŞİSEL BİLGİLER

1) Cinsiyeti	(1) Bayan	(2) Erkek			
2) Kıdem yılı:	(1) 1-5 yıl	(2) 6-10	(3) 11-15 yıl	(4) 15 yıldan fazla	

B) ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Eğitim ortamında öğrenci aktif, öğretmen pasif olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Öğrenme yaşantı yoluyla gerçekleşeceğinden, öğrenciye zengin öğrenme yaşantıları sunulmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Geçmişte elde edilen kesin doğrular (bilgi ve değerler), öğrenciye doğrudan aktarılarak hem değişme önlenmeli, hem de kuşaklar arası çatışma engellenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Öğrenci, disipline edilmeye ve öğretilmeye muhtaçtır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

5.	Derslerde işlenen konular öğrenci için ulaşılması gereken amaç değil, toplumsal değişim ve düzen için araç olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Bilgi sürekli değiştiğinden okulun görevi, bilgiye eleştirel yaklaşmayı öğretmek olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Sınavlarda, mutlak bilgiye ulaşmak için, sadece öğrencinin aklını kullanmaya yönelik sorular sorulmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Sınıf ortamı, öğrenci isteği doğrultusunda düzenlenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Eğitim ortamında uygulamaya değil, kurama (teoriye) ağırlık verilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Öğretmen bilgiyi aktarandan çok, danışman ve rehber olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Tüm doğru, mutlak, kesin bilgi ve değerler insan zihninde önceden var olduğundan, öğretmen öğrencinin aklını kullanarak, bunlara ulaşmasına olanak sağlamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Bilgi ve değerler sürekli değiştiğinden, eğitim programı ve uygulamaları da sürekli değişmelidir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Sınıf ortamında yaşamın gerçekleri değil, ideal olanlar öğrenciye sunulmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Eğitimde, ezberin yeri olmamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmadığından, onlar için tek bir eğitim programı olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Sınavdaki sorular, öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşabileceği, bilimsel yöntemin kullanılmasını gerektiren türden olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Problem çözme ve tartışma teknikleri zaman aldığından öğretmen derslerde, bunlardan kaçınmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Eğitimde, gerekirse cezaya başvurulmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Eğitimde dersler ve konular önemli olduğundan öğretmen aktif, öğrenci pasif olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Öğretmen öğrenciye, herhangi bir düşünce ve görüşü kabul ettirmeye çalışmamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Toplum değiştiğinden, eğitim programları da sürekli değişmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

22.	Öğrenci, öğretmenin söylediklerini tekrarlamalı, ezberlemeli ve yapmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Eğitimde yalnız yaşamı içeren konular değil, geleceği de içeren konulara yer verilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Okul, kültürel mirası öğrenciye aktaran bir kurum değil, toplumsal sorunları çözmeye çalışan bir kurum olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Öğretmen, öğrenci için bilgiyi yorumlamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Öğrenci, kendisi için neyin iyi ve neyin kötü olduğuna karar verebilecek bir yaşta olmadığından onun ilgi ve istekleri önemli olmamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Bilgi mutlak (kesin doğru) olduğundan okulun görevi, bu bilgiyi doğrudan öğrencilere aktarmak olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Eğitimde tartışma, eleştirel düşünme ve problem çözme yöntemlerine ağırlık verilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Öğrenci doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmadığından, boş bir levhaya benzer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Sınavlarda öğrenciye yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular sorulmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Eğitim programı önemli olduğundan öğretmen, programda bulunan bütün konuları derslerde bitirmeye çalışmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Eğitimde öğrencinin yeteneklerinin ön plana çıkarılması değil, öğretmene ve derslere uyumluluğu önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Derslerde işlenen konular yaşamdan seçilmeli, kuramdan (teori) çok uygulamaya ağırlık verilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Eğitimde öğrenciye ceza verilmemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Kitaplarda bulunmayan ve derslerde işlenmeyen hiçbir konu sınavlarda soru olarak sorulmamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36.	Eğitim programının hedefleri, dünya düzenini koruma, barış ve mutluluğu sağlama, sevgi ve işbirliği gibi değerleri kazandırma olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.	Sınıf ortamında öğretmen otoriter ve yetkin olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.	Öğretmen, programdaki bütün konuları derslerde bitirmeye çalışmamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39.	Öğrenme ve öğretim ortamı öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk seviyesine göre düzenlenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40.	Öğretimde tümdengelim (bütünden parçaya) yöntemi kullanılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-2: ÖĞRETME VE ÖĞRENME ANLAYIŞLARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğrenme ve öğretme hakkında bazı görüşlere yer verilmektedir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyunuz. İfadelere katılma derecenizi uygun seçeneği işaretleyerek gösteriniz.

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Bir öğretmen için öğrencilerinin hislerini anlamak önemlidir.					
2. Öğretim, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye cesaretlendirmek değil, öğrencilere doğru ve tam bilgi sağlamaktır.					
3. Öğrenme demek, öğrencilerin keşfetmek, tartışmak ve düşüncelerini ifade etmek için bol fırsatlara sahip olmaları demektir.					
4. İyi sınıflar öğrencileri düşünmeye ve birbirleriyle etkileşmeye teşvik edecek demokratik ve özgür bir atmosfere sahiptir.					
5. Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerini hatırlamak demektir.					
6. Etkili öğretim, öğrencileri daha fazla tartışmaları ve etkinliklere katılmaları için cesaretlendirir.					
7. Öğretme için geleneksel ders verme yöntemi en iyi yöntemdir. Çünkü daha fazla bilgi içermektedir.					
8. Öğretme, basitçe ders konularını anlatmak, sunmak ve açıklamaktır.					
9. İyi öğretim, sınıfta en çok öğretmen konuştuğunda oluşur.					
10. Öğrenme, aslında tekrar ve uygulamadan oluşur.					
11. Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve bu fikirler üzerinde dikkatle durulmalıdır.					
12. Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları şeyler üzerinde daima kontrol sahibi olmalıdırlar.					
13. Bir öğretmenin başlıca görevi öğrencilere bilgi vermek, onlara tekrarlar ve uygulamalar yaptırmak ve ne hatırladıklarını test etmektir.					
14. Ders süresince öğrencilerin ilgisini ders kitapları üzerinde tutmak önemlidir.					
15. Her çocuk biriciktir ya da özeldir ve kendi özel gereksinimlerine uygun bir eğitim alma hakkına sahiptir.					

16. İyi öğrenciler derste sessiz olurlar ve öğretmenin öğrettiklerini takip ederler.					
17. Öğretimin odağı bilgi alışverişi değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmalarına yardım etmektir.					
18. En iyisi öğretmenlerin sınıfta olabildiği kadar çok otorite uygulamalarıdır.					
19. Farklı öğrencilere farklı amaçlar ve beklentiler uygulanmalıdır.					
20. Öğrenme esas olarak, olabildiği kadar çok bilgiyi özümlemeyi içerir.					
21. Öğrencilerin kontrol altında tutulmaları için daima azarlanmaları gerekir.					
22. İyi öğretmenler, yanıtları kendi başlarına düşünüp bulmaları için öğrencilerini daima cesaretlendirirler.					
23. Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin yanlış öğrendikleri kavramları kendi kendilerine düzeltmelerini sağlamak değil, öğretmenin hemen düzeltmesidir.					
24. Öğrenciler kontrol altına alınmadıkça, öğrenme gerçekleşemez.					
25. İyi öğretmenler daima öğrencilerinin kendilerini önemli hissetmelerini sağlarlar.					
26. Öğretmeyi öğrenmek, basitçe ders anlatanların fikirlerini sorgulamadan uygulamak demektir.					
27. Bir şeyi daha sonra hatırlayabildiğimde onu gerçekten öğrenmişimdir.					
28. Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara uyacak kadar esnek olmalıdır.					
29. Bir öğretmenin başlıca rolü, öğrencilere bilgi aktarmaktır.					
30. Öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için pek çok fırsat verilmelidir.					

EK-3: YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI ÖLÇEĞİ

En son mezun olduğunuz okulun (üniversite, bölüm) adı :

Okuldan mezuniyet tarihiniz :

Öğretmenliğe başlama yılınız :

Cinsiyetiniz :

Yaşınız :

Bu ölçek, yapılandırmacı öğrenme ortamınıza ilişkin görüşlerinizi ortaya koymaya yöneliktir. Lütfen görüşlerinizi aşağıda verilen her bir maddeyi dikkatle okuyarak, sınıflarınızdaki öğrenme ortamına en uygun olan durumun, diğer bir deyişle, sizin düşüncenizi en iyi yansıtan rakamın üstüne **X** işareti koyarak belirtiniz. Lütfen, **hiç boş madde bırakmayınız ve her maddede yalnızca tek rakam işaretleyiniz.**

1. Hiç 2. Çok az 3. Kısmen 4. Çok 5. Tamamen

1	Matematik derslerinde, konuları sınıfta tartışmalar ve görüşmeler yaparak işliyorum.	1	2	3	4	5
2	Matematik derslerinde, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymalarını teşvik ediyorum.	1	2	3	4	5
3	Matematik derslerinde, öğretmenle öğrenciler arasında sürekli bir biçimde bilgi alışverişi sağlıyorum.	1	2	3	4	5
4	Matematik derslerinde, öğrenciler, zihinsel bakış açılarını (örn. Eleştirel düşünme) geliştirmeyi öğreniyorlar.	1	2	3	4	5
5	Matematik derslerini farklı bakış açılarından sunuyorum.	1	2	3	4	5
6	Matematik dersleri, öğrencilerin bir takım çelişkiler yaşamasına neden oluyor.	1	2	3	4	5
7	Matematik dersleri, öğrencilerin kavramsal düşüncelerinin karışmasına neden oluyor.	1	2	3	4	5
8	Matematik dersleri, öğrencilerin farklı kavramlar hakkında çelişkiler yaşamasına neden oluyor.	1	2	3	4	5
9	Matematik dersleri, öğrenciler arasında sosyal etkileşim sağlıyor.	1	2	3	4	5
10	Matematik derslerini, birçok öğrenme etkinliğinden oluşturuyorum.	1	2	3	4	5
11	Matematik derslerinde öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için yeterli fırsatları oluyor.	1	2	3	4	5
12	Matematik derslerinde, öğrencilerin kendi deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için yeterli fırsatları oluyor.	1	2	3	4	5
13	Matematik dersleri, öğrencilere uygun yanıtlara nasıl ulaşabileceklerini öğretiyor.	1	2	3	4	5
14	Ders kaynakları, öğrenme için gerekli bilgiyi etkili bir şekilde sağlıyor.	1	2	3	4	5
15	Matematik dersleri, amaca uygun örnekler içeriyor.	1	2	3	4	5
16	Matematik dersleri, düşüncelerini derinleştirmeleri için öğrencileri motive ediyor.	1	2	3	4	5
17	Matematik dersleri, bir konunun farklı bakış açılarından incelenmesi konusunda öğrencileri teşvik ediyor.	1	2	3	4	5
18	Matematik derslerindeki düşünceler öğrenmeyi motive ediyor.	1	2	3	4	5
19	Matematik dersleri, öğrencilere, kavramları sorgulamayı öğretiyor.	1	2	3	4	5
20	Matematik derslerinde, öğrencilerin edindikleri bilgiyi kullanabilmelerini sağlıyorum.	1	2	3	4	5
21	Matematik dersleri, birbiriyle ilişkili konular için, ileriki öğrenmeler konusunda öğrencileri motive ediyor.	1	2	3	4	5

22	Matematik derslerinde, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alıyorum.	1	2	3	4	5
23	Öğrenciler, matematik dersinde öğrendiklerinden dolayı memnundurlar.	1	2	3	4	5
24	Matematik dersleri, öğrencilerin öğrenme zorluklarından yararlanmalarına yardımcı oluyor.	1	2	3	4	5
25	Matematik derslerinde, öğretim hedeflerinin tartışılmasına olanak sağlıyorum.	1	2	3	4	5
26	Matematik dersleri, öğrencilerin bireysel hedeflerini takip etmelerine yardımcı oluyor.	1	2	3	4	5
27	Matematik derslerindeki öğrenme ortamı, öğrencilerin düşünmesini teşvik ediyor.	1	2	3	4	5
28	Matematik dersleri, sadece soruları yanıtlamak yerine, daha çok, öğrenilen kavramların anlamlandırılması üzerine odaklanıyor.	1	2	3	4	5
29	Matematik derslerini, gerçek yaşam olaylarıyla bağlantılı işliyorum.	1	2	3	4	5
30	Matematik derslerini, örneklerle zenginleştiriyorum.	1	2	3	4	5

EK 4: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

1. Öğretme- Öğrenme Anlayışları Ölçeği

From: Ayse Aypay (ayseaypay@hotmail.com)

Sent: Wednesday, December 07, 2011 1:00:54 PM

To: yaprakkarabulut@hotmail.com

Sevgili Yaprak,

Çalışmada kullanmak için izin istediğin "Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği"ni ekte gönderiyorum. Çalışmada başarılar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Ayşe AYPAY

Eskisehir Osmangazi Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Meselik Kampusu 26480

Eskisehir, Türkiye

E-mail: ayseaypay@hotmail.com

Tel : + 90 (222) 239 3750/1654

Faks : + 90 (222) 229 3124

2. Eğitim Felsefesi Görüş Ölçeği

From:durmus ekiz (durmusekiz@yahoo.com)

Sent: Wednesday, December 07, 2011 11:31:41 AM

To: yaprak karabulut (yaprakkarabulut@hotmail.com)

Merhaba Yaprak Hanım

Eğitim felsefesi ölçeğini ekte size gönderiyorum. Sadece kendiniz, bilimsel amaç taşımak ve kaynak göstermek koşuluyla ilgili ölçeği kullanabilirsiniz. Bunun dışında herhangi bir talepte bulunmuyorum. Yasal olarak da bir sorun benim açımdan söz konusu değildir.

Ölçeği birkaç farklı grupta uyguladığım için son şeklini size gönderiyorum. Ölçekte yer alan bağımsız değişkenleri değiştirebilir, çalışmanızın amacı doğrultusunda başka bağımsız değişkenler koyabilirsiniz.

Bu iletiyi aldığımızda lütfen beni haberdar edin.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç.Dr. Durmus EKİZ

Karadeniz Teknik Üniversitesi

Fatih Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü

Söğütlü / Trabzon (61335)

GSM : (0090) 533 637 0322

GSM : (0090) 505 889 4453

Ofis : (0090) 462 377 7249

3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Ölçeği

From:Seval Fer (sevalfer@hotmail.com)

Sent: Saturday, December 10, 2011 5:03:55 PM

To: yaprak karabulut (yaprakkarabulut@hotmail.com)

Sayın Karabulut

Kaynak göstererek ve sonuçları bir e-posta ile paylaşarak ölçeği kullanmanızdan mutluluk duyarım. Ölçekle ilgili tüm bilgiler şu adreste:<http://www.sevalfer.com/calisma4.html>

Başarılar dileklerimle,

Seval Fer

ÖZGEÇMİŞ (CV)

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi ve Yeri : 1984, Bolu, Türkiye

Medeni Hal : Evli

Bitirdiği Üniversite : Hacettepe Üniversitesi

Mezun olduğu bölüm : Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği

E-mail : yaprakkarabulut@hotmail.com

Diller : Türkçe (doğal), İngilizce(orta seviye)

Çalıştığı Kurum : Milli Eğitim Bakanlığı

Eğitim Durumu:

2009-2014 : Kocaeli Üni. Eğitim Programları ve Öğretimi Böl. (Tezli Y.Lisans)

2002-2008 : Hacettepe Üniversitesi Matematik Öğretmenliği

1995-2002 : Gazi Anadolu Lisesi (Ankara)

1990-1995 : Hamdullah Suphi İlkokulu (Ankara)