

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA
PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ALANINDAKİ EĞİTİM BİLİMCİLERİN
YAPILANDIRMACILIKLA İLGİLİ
GÖRÜŞLERİNİN ANALİZİ**

**MİNE ÇELİKÖZ
14706002**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. YAVUZ ERİŞEN**

**İSTANBUL
2017**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA
PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ALANINDAKİ EĞİTİM BİLİMCİLERİN
YAPILANDIRMACILIKLA İLGİLİ
GÖRÜŞLERİNİN ANALİZİ**

**MİNE ÇELİKÖZ
14706002**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. YAVUZ ERİŞEN**

**İSTANBUL
2017**

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA
PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ALANINDAKİ
EĞİTİM BİLİMCİLERİN YAPILANDIRMACILIKLA İLGİLİ
GÖRÜŞLERİNİN ANALİZİ

MİNE ÇELİKÖZ
14706002

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih :/...../2017

Tezin Savunulduğu Tarih : 06.../06/2017

Tez oy birliği ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan, Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN	
TİK	: Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN	
TİK	: Doç. Dr. Şaban ÇETİN	
Jüri Üyesi	: Prof. Dr. MEHMET GÜROL	
Jüri Üyesi	: Yrd. Doç. Dr. Kerim KARABACAK	
Jüri Üyesi (Yedek)	: Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN	
Jüri Üyesi (Yedek)	: Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM	

İSTANBUL
Haziran 2017

ÖZ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ALANINDAKİ EĞİTİM BİLİMCİLERİN YAPILANDIRMACILIKLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN ANALİZİ

Mine ÇELİKÖZ

Haziran, 2017

Bu araştırmanın temel amacı eğitim fakültelerinde EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırımcılıkla ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Sonuçların, gerçeği bütüncül ve zengin bir çerçevede yansıtabilmesi için yöntem bilim yaklaşımı olarak nicel ve nitel verilerin bütünleştirildiği karma yöntem kullanılmıştır. Önce nitel yöntemle ayrıntılı bilgiler toplanmış, daha sonra bu bilgilere dayalı olarak nicel yöntemde kullanılan veri toplama aracı geliştirilerek, alandaki öğretim üyelerinin bu görüşleri destekleyip desteklemediği belirlenmiştir. Nitel boyut, olgu bilim, nicel boyut ise tarama deseni kapsamında yürütülmüştür. Nitel boyutta farklı üniversitelerden 11 öğretim üyesi katılımcı olarak yer alırken, nicel boyutta Türkiye’deki 52 üniversiteden EPÖ alanındaki toplam 112 (evrenin % 33’ü) öğretim üyesi örnekleme yer almıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel boyutunda ise görüş listesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nitel veriler araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmelerle toplanırken nicel veriler internet ortamında online bir yazılım kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular; öğretim üyelerinin yapılandırımcılığı hem bir öğrenme kuramı hem de bir eğitim felsefesi olarak algıladıkları, tüm unsurlarıyla birlikte ele alındığında öğretim üyelerinin yapılandırımcılığı tam olarak uygulayamadıkları ancak yapılandırımcılığı temsil eden bazı uygulamalara yer vermeye çalıştıkları yönündedir. Eğitim bilimciler yapılandırımcılıkla ilgili hem anlayış hem de sitemle ilgili ciddi sorunlara işaret etmekte, YÖK ve MEB’e yönelik sistemsel dönüşümlere işaret eden öneriler getirmektedirler. Ayrıca nitel bulgulardan çıkan bu görüş ve öneriler alandaki diğer öğretim üyeleri tarafından da büyük ölçüde desteklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırımcılık, Karma Yöntem, Eğitim Programları ve Öğretim

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE INSTRUCTORS' VIEWS ON CONSTRUCTIVISM IN THE CURRICULUM AND INSTRUCTION FIELD

Mine ÇELİKÖZ

June, 2017

This research aims to find out the views of lecturers teaching in the field of Curriculum and Instruction for the faculties of education. The methodology used here is mixed method, qualitative and quantitative together, so as to reflect the truth in a holistic and broad way. The qualitative method is used for collecting details account and views and with the developed qualitative tool, the data are analyzed to see if they support the collected views. The qualitative one is used for phenomenology and the quantitative one is used for surveying. 11 lecturers participated in the qualitative stage and in the quantitative stage, the number of faculty members that can be reached from 52 different universities has been 112, corresponding to 33% of the population. A semi structured interview form was used for the qualitative stage and in the quantitative stage a classification type of control list (questionnaire) was used. The qualitative data were collected by using face to face interview and for the qualitative data, the advantages of using online software and the data was collected online as access was easy by the participants willing to respond. The findings indicate that the lecturers regard constructivism both as a learning theory and a philosophy and that faculty members are not able to fully implement constructivism but trying to include some characteristics of it. They mention some major problems regarding both the understanding of constructivism and the system, and therefore, they have some suggestions for systematic transformations expected from the Council of Higher Education and Ministry of National Education. In addition, the views and suggestions obtained from the qualitative findings are strongly supported by other faculty members too.

Keywords: Constructivism, Mixed Method, Curriculum and Instruction

ÖN SÖZ

EPÖ alanında görev yapan Eğitim Bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüş ve anlayışlarının belirlendiği bu araştırma yapılandırmacılığın Türkiye’de etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ilk adımdır.

Doktora Tez çalışmam boyunca benden yardımlarını esirgemeyen ve yol göstericiliği ile en zor zamanlarımda yanımda olan sayın hocam Doç. Dr. Yavuz Erişen’e ve çalışmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcılara teşekkür ederim.

Ayrıca, gerek Doktora eğitimimde ve gerekse bu tezin tamamlanma sürecinde manevi desteğini hiç esirgemeyen, motivasyonumun en düşük olduğu anlarda bile kendime olan güven duygumu körükleyen eşim Nadir Çeliköz’e, ilgimi ve zamanımı esirgediğim kızlarım Dilara ve Zehra’ya sonsuz teşekkür ederim.

İstanbul; Haziran, 2017

Mine ÇELİKÖZ

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	..iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Alt Problemler.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
2. KURAMSAL ÇEVÇEVE.....	8
2.1. Felsefe Nedir?.....	8
2.2. Kuram Nedir?.....	11
2.3. Felsefe ve Kuram İlişkisi.....	12
2.4. Öğrenme Kuram Yaklaşımları.....	14
2.4.1. Davranışçılık.....	14
2.4.2. Bilişselcilik.....	15
2.4.3. Yapılandırmacılık.....	17
2.4.4. Öğrenme Kuram Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	23
2.5. Bağlantıcılık (Connectivism).....	26
2.6. İlgili Literatür.....	27
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	52
3.1. Araştırmanın Modeli.....	52
3.2. Evren, Örneklem ve Katılımcılar.....	55
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	59
3.3.1. Görüşme Formu.....	59
3.3.2. Kontrol (Önergeler) Listesi.....	61
3.4. Veri Toplama Süreci.....	64
3.5. Veri Analizi.....	66
3.6. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği.....	73
3.7. Araştırmacının Rolü.....	76
4. BULGULAR.....	78
4.1 Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılıkla İlgili Algıları.....	78
4.1.1.Tema: Tanımlar.....	78

4.1.2. Tema: Anlayışlar	90
4.2. Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacı Uygulamalarla İlgili Görüşleri	94
4.2.1. Tema: Kendi Uygulamaları	95
4.2.2. Tema: Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar	103
4.2.3. Tema: Milli Eğitimdeki Uygulamalar.....	108
4.3. Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılıkla İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	116
4.3.1. Tema: Zihniyetle İlgili Sorunlar	116
4.3.2. Tema: Sistemle İlgili Sorunlar	122
4.4. Öğretim Üyelerinin Daha İyi Uygulanabilmesi İçin Önerileri	132
4.4.1. Tema: MEB'e Yönelik Öneriler	133
4.4.2. Tema: Yükseköğretim'e Yönelik Öneriler.....	141
4.5. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Nitel Verilerden Elde Edilen Yapılandırmacılıkla İlgili Görüşlerinin Nicel Verilerle Desteklenme Durumu.....	148
4.5.1. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Algıları.....	148
4.5.1.1. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Tanımlamaları.....	148
4.5.1.2. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Anlayışları.....	152
4.5.2. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Uygulamalarıyla İlgili Görüşleri.....	153
4.5.2.1. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Kendi Yapılandırmacılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	154
4.5.2.2. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Eğitim Fakültesindeki Yapılandırmacılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	157
4.5.2.3. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Milli Eğitimdeki Yapılandırmacılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	159
4.5.3. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Açısından Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	162
4.5.3.1. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Açısından Zihniyetle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	162
4.5.3.2. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Açısından Sistemle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	164
4.5.4. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılığın Daha İyi Uygulanması İçin Önerileri.....	167
4.5.4.1. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılığın Daha İyi Uygulanabilmesi İçin MEB'e Yönelik Önerileri.....	167
4.5.4.2. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılığın Daha İyi Uygulanabilmesi İçin YÖK'e Yönelik Önerileri.....	170

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 173

5.1. Sonuç ve Tartışma..... 173

5.1.1. Yapılandırmacılıkla İlgili Algılara Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....173

5.1.2. Yapılandırıcı Uygulamalarla İlgili Görüşlere Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	185
5.1.3. Yapılandırıcılık Açısından Sorunlarla İlgili Görüşlere Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	194
5.1.4. Yapılandırıcılığın Daha İyi Uygulanabilmesi İçin Getirilen Önerilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	202
5.1.5. Araştırmada Nicel Bulguların Nitel Bulguları Destekleme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	211
5.1.5.1. Yapılandırıcılık Algılarına Yönelik Nitel Bulguların Nicel Bulgularla Karşılaştırılması	211
5.1.5.2. Yapılandırıcı Uygulamalara Yönelik Nitel Bulguların Nicel Bulgularla Karşılaştırılması	215
5.1.5.3. Yapılandırıcılıkla İlgili Sorunlara Yönelik Nitel Bulguların Nicel Bulgularla Karşılaştırılması	218
5.1.5.4. Yapılandırıcılıkla İlgili Önerilere Yönelik Nitel Bulguların Nicel Bulgularla Karşılaştırılması	220
5.2. Öneriler	222
5.2.1. Araştırma ve Araştırmacılara Yönelik Öneriler	222
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	223
6. KAYNAKÇA.....	225
EKLER.....	254
Ek 1. Veri Tabanlı Anket Hazırlama Yazılımı Üzerinden Toplanan Verileri Ekran Görüntüsü.....	254
Ek 2. Nicel Verilerin Elde Edildiği Üniversiteler Listesi	257
Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	258
Ek 4. Kontrol Listesi (Anket).....	259
ÖZ GEÇMİŞ.....	263

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 3.1: Öğretim Üyelerinin Görev Yaptıkları İl, Görev Süresi, Ünvanı ve Akademik Çalışma Alanlarına İlişkin Bilgiler	57
Tablo 3.2: Alt Problemlere Göre Ulaşılan Temaların Dağılımı.....	69
Tablo 3.3: Tema, kategori, alt kategori ve kodlardan bir kesit.....	71
Tablo 4.3.2.1: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Sistem Kaynaklı Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Dağılımı.....	123
Tablo 4.5.1.1: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Tanımlamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	148
Tablo 4.5.1.2: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	152
Tablo 4.5.2.1: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Kendi Yapılandırmacılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	154
Tablo 4.5.2.2: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Eğitim Fakültesindeki Uygulamalarla İlgili Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	157
Tablo 4.5.2.3: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Milli Eğitim Bakanlığının Uygulamalarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	159
Tablo 4.5.3.1: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Zihniyet Kaynaklı Sorunlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	162
Tablo 4.5.3.2: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Sistem Kaynaklı Sorunlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	165
Tablo 4.5.4.1: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili MEB'e Yönelik Önerilerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	167
Tablo 4.5.4.2: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılığın Daha İyi Uygulanabilmesi İçin YÖK'e Yönelik Önerilerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	170

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 3.1:	Sıralı-Keşfedici desen aşamaları54
Şekil 3.2:	Nitel Verilerin Analiz Sürecinde İzlenen Aşamalar.....72
Şekil 4.5.1.1:	EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Tanımlamaları151
Şekil 4.5.1.2:	EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Anlayışları.....153
Şekil 4.5.2.1:	EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Kendi Yapılandırmacılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....156
Şekil 4.5.2.2:	EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Eğitim Fakültelerindeki Yapılandırmacılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....158
Şekil 4.5.2.3:	EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Milli Eğitimdeki Yapılandırmacılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....161
Şekil 4.5.3.1:	EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Zihinsel Sorunlara İlişkin Görüşleri.....164
Şekil 4.5.3.2:	EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Sistem Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşleri.....166
Şekil 4.5.4.1:	EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılığın Daha İyi Uygulanabilmesi İçin MEB'e Yönelik Önerileri.....169
Şekil 4.5.4.2:	EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılığın Daha İyi Uygulanabilmesi İçin YÖK'e Yönelik Önerileri.....171

KISALTMALAR

TES	: Türk Eğitim Sistemi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

1. GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Geleneksel ve deneysel yaklaşımlara alternatif olarak ortaya çıkan ve 20. Yy'ın ortalarından itibaren de eğitimle ilgili küresel alan yazında en çok değinilen konulardan biri olan yapılandırmacılık (Gür, Dilci ve Arseven, 2009; Baş, 2012; Papan ve Sompong, 2012), halen farklı anlayış ve uygulamaları içerisinde barındıran gizil bir kavram olmaya devam etmektedir. Yapılandırmacılık; felsefe, matematik, sosyoloji, mimarlık, organizasyon, yönetim vb. pek çok alanda olduğu gibi (Şimşek, 2004), eğitim alanında da etkili olmuş bir yaklaşımdır. Eğitim alanında hümanist, didaktik, pragmatik sosyal, sosyo-kültürel, radikal, psikolojik, eleştirel ve postmodern yapılandırmacılık vb. olarak çeşitlenirken bunlardan her biri, birbiriyle örtüşen ya da örtüşmeyen görüşlerle kavramlaştırılmaktadır (Şişman, 2010).

Şimşek (2004)'e göre, yapılandırmacılığa dayanan yaklaşımların ortak noktası, *var oluşun karmaşık gerçeğinin öznellik temelinde aranmasıdır* ve bu yüzden yapılandırmacılığın *homojen bir kuramsal yapı değil daha çok genel bir çerçeve* olarak görülmesi gerekmektedir. Bu çerçevede felsefi yönden realizm, rasyonalizm, deneycilik gibi akımlarla da ilişkili bulunan (Şişman, 2010) yapılandırmacılık, gerçeğe nesnel (objektivist) yaklaşan pozitivist paradigmanın karşısında yer almakta ve ona zıt yeni bir paradigma olarak ortaya çıkmaktadır (Çubukçu, 2010). Bu yeni paradigmaya göre bilgi keşfedilmek ya da ortaya çıkarılmak yerine, yorumlanmakta ve oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bentley (1988) ve Matthews (2002) yapılandırmacılık teriminin; öğrenme kuramı, bilgi kuramı, eğitim kuramı, pedagojik etik, politik kuram, dünya görüşü, düşünme kuramı, kişisel bilgi kuramı, bilimsel bilgi kuramı, program geliştirme kuramı ve felsefi bir kuram olarak ele alındığını belirtmektedir. Şişman (2010), yapılandırmacılıkla ilgili tek bir kavramlaştırmanın olmadığını, psikolog ve eğitimcilerin yapılandırmacılık ifadesini sıklıkla kullanmalarına rağmen, çoğu zaman farklı kavramlar bütününe kastettiklerini vurgulamaktadır. Türkiye'deki literatürü

inceleyen Çeliköz ve Çeliköz (2016) ise yapılandırmacılığın sık sık felsefe, paradigma, anlayış, model, yaklaşım ve kuram anlamlarıyla/kavramlarıyla birlikte kullanıldığına işaret etmektedir.

Yapılandırmacılığın, bütünsel ve tekil bir kavramlaştırma ve teori olmadığı ve eğitim, öğrenme, öğretim, bilişsel yapı, bireysel bilgi, bilimsel bilgi, sosyal ve fiziksel ortam, kültürel ortam ve çevre, bireyin dünya görüşü yönlerinden yaklaşıldığında farklı biçimlerde kavramlaştırıldığı görülmektedir. Buna bağlı olarak da, eğitim alanında felsefi, sosyolojik ve eğitimsel yapılandırmacılık türlerinden daha fazla söz edilmektedir. Bunlar arasında ise yapılandırmacılık, daha çok sosyal açıdan Lev Vygotsky ile; felsefi açıdan Thomas Kuhn ile ilişkilendirilmektedir (Şişman,2010). Bununla birlikte felsefi açıdan yapılandırmacılığın Antik çağda yaşayan Platon'a kadar uzun bir geçmişe sahip olduğu (Ozmon ve Craver, 1986) da dile getirilmektedir. Eğitim ve öğretim açısından yapılandırmacılık ise 20. Yüzyılın başlangıcında James ve Dewey gibi pragmatistlerle (Tynjala, 1999), 20. Yüzyılın ikinci yarısında da Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner ve Glasersfeld ile ilişkilendirilmekte (Açıkgöz, 2003) ve bu araştırmacıların yaptıkları çalışmaların çağdaş eğitimi temellendirdiği kabul edilmektedir.

Günümüzde çağdaş eğitim yaklaşımı olarak bilinen yapılandırmacılık, pek çok gelişmiş ülkenin eğitim sisteminde benimsenmekte ve başarısında etkili olmaktadır. Türkiye'de de 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yapılandırmacılığın daha çok öğrenme kuramı yönünü ön plana alarak eğitim programlarını bu doğrultuda yeniden düzenlemiş ve uygulamaya koymuştur. Öncelikle ilköğretim düzeyinde ele alınan program geliştirme süreci, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öncülüğünde gerçekleşmiş olmakla birlikte, Fer (2005), bu sürecin eğitim ile ilgili bütün tarafların yer aldığı şeffaf, açık ve sağlıklı bir tartışma ortamı oluşturulmadan yapıldığını ifade etmektedir. Yine Ev (2010) ise programların hazırlanırken Türkiye'nin eğitimbilim geleneği, öğretmen özelliği, teknik donanım yeterliği, süre, materyal, yönetim anlayışı, öğrenci özellikleri vd. eğitim sistemin ana ve alt unsurları açısından yeterince sorgulama yapılmadığına işaret etmektedir. Bu yüzden programlar, ilk uygulanmaya başladığı yıllardan bugüne değin farklı kesimler tarafından pek çok eleştiriye de maruz kalmıştır (Şimşek, 2004; Aydın, 2006; Baş, 2011; Tonbuloğlu, 2014).

Literatürde tüm bu eleştirilerin yanı sıra yapılandırmacılığın sınırlılıkları noktasında pek çok eğitim bilimci tarafından dile getirilen görüşler de bulunmaktadır (Richardson, 2003; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010; Ocak, 2010; Çiftçi, Sünbül ve Köksal; 2013). Bu görüşler yapılandırmacılığa dayalı programların oluşturulması, uygun içeriğin hazırlanması, uygulama süreci ve değerlendirme zorluğunun yanı sıra çok zaman alıcı olması hususunda da toplanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler her ne kadar kendi öğrenmelerinden sorumlu olsalar da bu durum öğretmenin iş yükünü hafifletmek değil aksine daha fazla artırmaktadır. Oluşturulan gerçek yaşam ortamları çok pahalıya mal olmaktadır. Ayrıca kalabalık ortamlarda aktif katılım düzeyi düşmektedir. Yapılandırmacı sınıf ortamlarında grup çalışmaları esnasında çekingen öğrenciler üzerinde baskı olabileceği gibi ortak çalışmalarda iş yükü eşit dağılım göstermeyebilir. Lider yönü iyi olan ya da dominant öğrencilerin diğerlerine baskın olma ve daha üst düzey performans gösterme olasılıkları da yapılandırmacılıkla ilgili olumsuz görüşler olarak yansıtılmaktadır.

Yapılan literatür taramalarında uygulandığı ilk yıllarda genel olarak yapılandırmacılığa yönelik olumsuz görüşler daha fazla çeşitlilik ve daha fazla yoğunluk göstermektedir (Acat, 2010; Bayraktaroğlu, 2011; Coll ve Taylor, 2001; Kragh, 1998; Matthews, 1992; McCarthy and Sears, 2000; Millar, 1998; Liu ve Matthews, 2005; Şişman, 2010; Turan, 2010). Bu yoğunluk ve çeşitlilik belki bu yaklaşımın kusurlu bir yaklaşım olduğu veya buna göre hazırlanan programların sağlam temellere dayanmadığı izlenimini de uyandırabilmektedir. Ancak eğitim sistemini yapılandırmacılığa dayalı olarak yürüten pek çok ülkenin eğitimdeki başarıları bu izlenimlerin yersiz olduğunu göstermektedir. Çünkü öğrenciyi merkeze alan ve her öğrencinin öğrenmesi için çok çeşitli alternatifler sunan yapılandırmacılık, öğrenmeyi kolaylaştırmakta, engeller ortadan kaldırıldığı ölçüde de başarıya yaklaşmaktadır.

Türk eğitim sisteminde de yapılandırmacı yaklaşımın başarısını etkileyen pek çok engelin ortadan kaldırıldığı söylenebilir. Ancak programın ilk uygulandığı günden bu tarafa 12 yıllık bir süreç geçtiği halde hala istenilen düzeye ulaşamadığı görülmektedir. Programın uygulamaya konulduğu dönemle birlikte ilk defa okula başlayan öğrenciler 2016-2017 eğitim-öğretim yılında YGS ve LYS sınavlarına girmektedirler. Bu sistemin içerisinde belirli sürelerde yer alan öğrenciler ise 12 yıldır üniversite sınavlarına girmektedirler. Bu öğrencilerin girdikleri üniversite sınav

sonuçları incelendiğinde hemen hemen her yıl yaklaşık 30-40 bin civarında öğrencinin sıfır “0” puan çektiği görülmektedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren PISA ve Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu tarafından yürütülen ve dört yılda bir öğrencilerin fen-matematik başarılarını değerlendirmeyi amaçlayan TIMS gibi sınavlarda Türk öğrencilerin başarı sıralamaları istenen düzeyde değildir. Bu yüzden gerek eğitim camiasında gerekse toplum tarafından eğitim sistemi eleştirilmekte, öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi yapılandırmacılığın önemseydiği temel beceriler açısından “yapılandırmacı” olarak nitelendirilen mevcut programın başarısız olduğu, beklentileri karşılamadığı ifade edilmektedir.

Eğitimin bir sistem olduğu noktasından hareket edildiğinde yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda verilen eğitim-öğretimin niteliğini sadece programlara bağlamanın doğru bir yaklaşım olmadığı bilinmektedir. Bir programın başarısında sistemi oluşturan öğrenci, ortam, okul yönetimi, mevzuat, donanım vb. tüm bileşenlerin sorgulanması gerekmektedir. Ancak bu bileşenlerin içinde en önemli unsur programları bizzat uygulayan öğretmenler ve onların özellikleridir. Çünkü programı okuyan, yorumlayan, mevcut şartlar çerçevesinde planlamalar yapan ve bunu uygulamaya dönüştüren öğretmendir. Öğretmenlerin içinde bulunduğu şartlar dışsal faktörler olarak nitelendirildiğinde, onun öğretmenlik formasyon bilgisi, tavır ve tutumları, istekli olması gibi özellikleri de içsel faktörleri oluşturmaktadır. Dışsal faktörler uygun olsa bile öğretmenlik mesleğinin gereği olan temel beceriler ve duyuşsal bazı davranışlar olumsuz şartları bertaraf edebilir. Bu yüzden öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili bilgi aldıkları, becerileri edindikleri, görüş ve fikir oluşturdukları, anlayış, tavır ve tutumları kazandıkları ortamlar ve özellikle de buna ulaşmada aracılık eden kaynaklar oldukça önem taşımaktadır. Yani; yükseköğretim kurumları, yapılandırmacı öğretmen yetiştirme programları, eğitim fakülteleri ve eğitim bilimciler bu ortam ve kaynakları oluşturan anahtar kavramlar olarak ifade edilebilir.

Bununla birlikte bu anahtar kavramların içerisinde yer aldığı araştırmaların yeterince yapılmadığı ya da öncelenmediği literatürden anlaşılmaktadır. Literatürde milli eğitim sistemi içerisinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise eğitim kademelerine farklı

branşlarda öğretmen yetiştirme amacı taşıyan ve yapılandırmacı uygulamaları konu edinen çok sayıda derleme, nitel ya da nicel araştırma bulunmaktadır (Akar, 2003; Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli 2009; Bay ve Karakaya, 2009; Chen, 2001; Dangel, 2013; Güney, 2016; Igo, Kiewra ve Bruning, 2004; Kablan ve Kaya, 2014; Kaya ve Karakaya, 2012; Köse, Gül ve Konu, 2014; Oğuz, 2009; Özoğlu, 2010; Qablan ve DeBaz, 2015; Sherman ve MacDonald, 2007; Şimşek, Aydoğdu ve Doymuş, 2012; Tarman ve Acun, 2010; Taşkın-Can, 2011). Ancak Türk eğitim sistemine öğretmen yetiştirme misyonu içerisinde aktif olarak yer alan, eğitim programları ve öğretim alanında deneyim, sorumluluk ve söz sahibi olan eğitim fakültelerinin EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılık uygulamaları ile ilgili görüşlerinin alındığı birkaç çalışmanın dışında araştırmaya rastlanmamaktadır (Aksoy, 2013; Bilasa, Kaya ve Tüfekçi, 2009; Günay ve Yücel-Toy, 2015). Hâlbuki milli eğitim sistemindeki öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili “iyi” ya da “kötü” şeklinde nitelendirilebilecek uygulamaların temel kaynağı bu bağlamda incelenmeli ve sorunlar yumağının başlangıç noktası olarak ele alınmalıdır.

Bu yüzden bu araştırmanın temel amacı, MEB’in 2005 yılından itibaren eğitim sisteminde uygulamaya çalıştığı “Yapılandırmacılık” la ilgili, Eğitim Bilimleri alanında görev yapan EPÖ öğretim üyelerinin görüşlerini (algı, düşünce, anlayış, bakış açısı ve değerlendirmeleri içeren) ortaya koymak ve bu doğrultuda *yapılandırmacı eğitimin* iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunmak olarak belirlenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla ilgili Görüşleri Nelerdir?

1.3. Alt Problemler

Görüşme verilerine dayalı olarak, EPÖ Alanında Görev Yapan Öğretim Üyelerinin;

1.3.1. Yapılandırmacılıkla ilgili *algıları* nasıldır?

1.3.1.1. Nasıl tanımlamaktadırlar?

1.3.1.2. Nasıl bir anlayışa sahiptirler?

1.3.2. Yapılandırmacılıkla ilgili *uygulamalara ilişkin görüşleri* nelerdir?

1.3.2.1. Kendileri ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?

1.3.2.2. Eğitim fakültelerindeki uygulamalara ilişkin bakış açıları nasıldır?

- 1.3.2.3. Milli Eğitimdeki uygulamaları nasıl değerlendirmektedirler?
- 1.3.3. Yapılandırmacılık açısından *yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri* nelerdir?
 - 1.3.3.1. Zihniyetle ilgili ne tür sorunları ifade etmektedirler?
 - 1.3.3.2. Sistemle ilgili ne tür sorunlara işaret etmektedirler?
- 1.3.4. Yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için neler *önermektedirler*?
 - 1.3.4.1. MEB'e yönelik önerileri nelerdir?
 - 1.3.4.2. YÖK'e yönelik önerileri nelerdir?
- 1.3.5. Öğretim üyelerinin nitel verilerle elde edilen görüşleri, nicel verilerle de desteklenmekte midir?
 - 1.3.5.1. Yapılandırmacılığa ilişkin algılar farklılaşmakta mıdır?
 - 1.3.5.2. Yapılan uygulamalara yönelik görüşler ilişkili midir?
 - 1.3.5.3. İşaret edilen sorunlar örtüşmekte midir?
 - 1.3.5.4. Getirilen öneriler benzerlik göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminde programlar, 2005 yılından itibaren yapılandırmacılığa dayalı olarak yürütülmektedir. Ancak yapılandırmacılığın uygulanıp uygulanmadığı tartışma konusudur. Pek çok araştırma ve uluslararası sınav sonuçları, yapılandırmacılığın öncelendiği anlama, yorumlama, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerde öğrencilerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Yapılandırmacı uygulamaların başarıyı yakalayamamasında öğretmenler başta olmak üzere pek çok faktör vardır. Öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulayabilmesi için öncelikle bu yaklaşımı bilmesi ve benimsemesi gerekmektedir. Bu da öğretmenlere büyük ölçüde hizmet öncesi eğitimlerle kazandırılmaktadır. Hizmet öncesi eğitimler ise branş ve eğitim bilimci öğretim elemanları tarafından verilmektedir.

EPÖ alanındaki öğretim üyeleri, hizmet öncesi eğitimlerde öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve becerileri kazandırılmasında en fazla katkı getirenler arasında yer almaktadır. Eğitim fakültelerinde mesleki derslerin ağırlıklı yükü bu öğretim üyeleri tarafından karşılanmaktadır. EPÖ alanındaki öğretim üyeleri hem benimsedikleri öğretim yaklaşımlarıyla hem de uygulamalarıyla öğretmen adaylarına rol model olmaktadır. Bu yüzden hizmet öncesinde öğretmen adaylarının yetiştirmesinden sorumlu ve birincil kaynak olan, ayrıca öğretim programları alanında uzman olan ve Türk Milli Eğitim sisteminde yapılandırmacılıkla ilgili öğrenme ve

öğretim süreciyle yakından ilgili olduğu düşünölen EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin yapılandırıcılıkla ilgili görüşlerini belirlemenin önemli olduğu düşünölmektedir.

Bu araştırmayla Türk Eğitim Sisteminin bilimsel dayanağının başat öğelerinden biri olan EPÖ alanındaki eğitim bilimcilerin, ölkemizde yaklaşık on iki yıldır uygulanan eğitim programlarının kendine özgü bir anlayışla esas aldığı yapılandırıcılık ve uygulamalarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Literatürde yapılandırıcılığı konu alan pek çok araştırma olmakla birlikte öğretmen yetiştirme ve öğretim programları konusunda uzman olan ve hem de öğretmen yetiştirmede adaylar üzerinde önemli etkisi bulunan EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin görüşüne dayalı araştırmalar bulunmamaktadır. Bu araştırmayla, EPÖ alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırıcılığı nasıl algıladığı, kendilerinin yapılandırıcılığa bir anlayışa sahip olup olmadığı, yapılan uygulamaların yapılandırıcılığa uygun düşünö, düşünmediği ve daha iyi uygulamalar için ne gibi değışimlerin ya da gelişmelerin olması gerektiği konularında ilgilileri aydınlatacağı ve araştırmacının bu konuda literatürü destekleyeceği düşünölmektedir. Bu nedenle de bu çalışmanın eğitim alanıyla ilgili olan tüm kesimlere, özellikle de programın uygulayıcısı olan öğretmenler ile öğretmen adaylarına, araştırmacılara ve dolaylı olarak da tüm topluma katkı getireceğı beklenmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Türkiye’de EPÖ alanında Profesör, Doçent ve Yardımcı Doçent kadrolarında görev yapan eğitim bilimcilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmacının nitel verileri Eğitim Bilimleri ABD’n da ve EPÖ bilim dalında doktora yapmış ve en az 15 yıl üniversitede aktif olarak ilgili programda ders vermiş olan öğretim üeleriyle sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Felsefe nedir?

Cevizci (2016)'ye göre felsefenin tanımını yapmak kolay olmadığı gibi doğru bir davranış da değildir. Çünkü belli bir tanım üzerinden felsefeyi anlamaya çalışmak, felsefenin ruhuna uygun düşmemektedir. Diğer bir deyişle, felsefe belli bir tanımla karakterize edildiğinde, felsefenin imkânlarının sınırlandırılması söz konusu olmaktadır. Ayrıca, yapılan tanımlamalar onu belli bir faaliyet olmaktan uzaklaştırıp kemikleşmiş bir disipline indirgeyerek insanların yanlış yönlendirilmelerine sebep olmaktadır. Felsefeyi tanımlamanın kolay olmaması ise, farklı tarihsel ve sosyal koşullardan etkilenen filozofların ilgileri ile dünyaya bakış tarzlarındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Felsefenin niteliği ve niceliği üzerinde kafa yormuş olan filozofların tamamına yakını, kendi dönemlerinde, aynı koşullar ve konular içinde felsefeye ilişkin kendi tanımlarını da geliştirmişlerdir (Işıldak, 2006). Bu doğrultuda yaklaşık iki bin beş yüz yıllık dönemde, felsefe tasavvuru birbirinden farklı olan filozoflar tarafından çok sayıda felsefe tanımı yapılagelmiştir (Cevizci, 2016).

Tarihsel açıdan ele alındığında felsefenin, çağlar boyunca insanoğlunun düşüncelerinin kaoslarla giriştiği kavgalarla meşgul olmanın yanı sıra, kendi kendisini tanımlamaya da uğraştığı gözlenmektedir. Ancak günümüzde sanatı duyumsama, bilimi ise işlevselleştirme suretiyle elde edilen bilginin insana kazandırmış olduğu soyutlama gücü ve yeteneği göz önüne alındığında, *felsefe nedir* sorusu yanıtlanırken sadece çözümsel (analitik) bir tanımlama çabası yeterli görünmemektedir. Çünkü bu soruya verilecek yanıt, en az çözümsel olduğu kadar, bireşimsel (sentetik) bir yanıtı da gerekli kılmaktadır (Işıldak, 2006; Kirilenko ve Korshunova, 1987). Bu durum günümüzde de felsefe tanımlarının çeşitlenme sürecinin devam ettiğini ve binlerce yıllık felsefe tarihinin, düşünce zenginliğine ve farklı fikirlerin çeşitliliğine şahit olacağını göstermektedir.

Felsefeyi, eylem hakkında kararların alındığı bağlamı sağlayan, dikkatlerin niyet ve ahlaka adanmasını isteyen bir düşünme biçimi şeklinde tanımlayan Himes ve Schulenberg (2013), felsefenin kısaca *düşüncelerimiz ile ilgili düşünceler* olduğunu ifade etmektedir. Bu tanım, derinlemesine düşünülen inançları veya sosyal uygulamaları incelemek için eleştirel, mantıklı ve sistematik düşünmeyi kullanmanın yolunu gösteren bir anlam içerdiğinden felsefeyle ilgili diğer tanımlarla da tutarlı görünmektedir (Warren, 1989). Taşdelen (2003)'e göre felsefe, bakmayı, görmeyi, duymayı ve yaşamayı yeniden öğrenmektir. Pratik ilgilere uzak gibi görünse de, istenildiğinde yaşanmaya hazır bir halde bulunmaktadır. Felsefe, insanı olgunlaştırdığında amacına ulaşmakta ve ancak bu amacın gerçekleştirilmesi durumunda kendine bir ortam bulmaktadır.

En genel ve temel bir bakış açısıyla felsefe, insanoğluna dünyaya bakmayı, düşünmeyi ve çalışmayı öğretmektedir. Böylelikle felsefe, bütüncül bir dünya görüşü ortaya koymakta ve bu dünyada insanın yerini kavramaya çalışmaktadır. Bütüncül dünya görüşüne sahip olan bireyler, dünyaya ve insanlığa dair bir hakikat iddiası olan ve bu hakikatin içinde kendisini tarihsel misyonu ile kavrayabilen, görme ve algı gücü gelişmiş insanlar olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle felsefe, insanların hemen her şeye karşı zihinsel hassasiyetini artırmakta, bakışını temel yapısal ilişkilere ve kimsenin görmediği ayrıntılara yönlendirmektedir. Felsefe bunun yanı sıra algılanan, tanımlanan ve kavranan sorunların teorik halledilişi için, pratik çözümün önkoşulu niteliğindeki düşünsel araçları da sunmaktadır. (Göçmen, 2014).

Felsefenin ne olduğuna ilişkin ilk açıklamalar MÖ yaklaşık 6. Yüzyıllarda, felsefenin doğumuyla başlamaktadır. Bu dönemde Hindistan ve Çin gibi bölgelerde de aynı zamanlarda ortaya çıkan felsefeyi, Yunanistan'da ilk tanımlayan ünlü matematikçi ve filozof Pythagoras olmuştur. Kendini "hikmeti arayan kişi" olarak gören Pythagoras felsefeyi, bilgelik sevgisi olarak tanımlamıştır. Bu dönemde Yunanlılar felsefeden *varlık* üzerinde düşünmeyi anlamış ve bu amaçla varlık alanında neyin gerçek olduğunu anlamaya çalışmışlardır. Hintliler ve Çinliler ise Yunanlılardan farklı olarak *yaşamla* ilgili bilgeliği, yani felsefeden bilgece yaşamının, sosyal çevrede ahenkli ilişkiler kurmanın ve bunu geliştirmenin yolları üzerinde düşünmeyi anlamışlardır. Böylece İlk Çağ'da varlığa ve hayata ilişkin teorik ve pratik bir bilgelik arayışı olarak ortaya çıkan felsefe, tek tanrılı dinlerin hüküm sürmeye başladığı Orta Çağ'da *ilahi hikmetle* tanımlanmaya başlamıştır. Bu dönem filozofları felsefeyi hikmetle

özdeşleştirmişlerdir. Yeni Çağ'da ise düşünmenin merkezine bilimin geçmesi ve insanlığın hikmet arayışında, bilimin aracılık görevi görmesinden dolayı felsefe *bilime* göre tanımlanmıştır. İki büyük dünya savaşının yapıldığı 20. Yüzyılda ise felsefe yine farklı bir anlayışla ortaya çıkmış ve bu sefer felsefenin merkezinde önceki çağlardan daha fazla insani ve ahlaki problemler yer almıştır (Cevizci, 2013).

Başlangıçta akademik bir uğraş olmaktan daha çok bir yaşam biçimi şeklinde ortaya çıkan felsefe, son yüzyıllarda yaşamla bağlantısı zayıf, uygulamalardan yoksun, kuramsal bir uğraş haline dönüşmüştür (Marinoff, 2007). İnsanların katlanılmaz hale gelmiş, ezici toplumsal sorunlar karşısında gerek teker teker, gerek gruplar halinde, gerekse de kitlesel olarak ortaya çıkan duygusal öfkelerinin, ya tarihsel nesnellüğün yeterince kavranamadığı için gereğine uygun eylem geliştirilemediğinden, ya da karşısında öfke duyulan sorun yeterince algılanıp teorik olarak çözümlenemediği için genellikle başarısızlığa uğranmıştır. Bu başarısızlığın en önemli nedenlerinden birisinin ise, pratik hareketin en önemli teorik silahı olan felsefeden uzak kalınmasından kaynaklandığı (Göçmen (2014) ileri sürülmektedir. Yani felsefe bireylerin ve toplumların huzur ve mutluluğunu etkileyen bir yaşamsal bir düşünce etkinliği olarak da tanımlanabilmektedir.

Bir çağdan başka bir çağa ya da bir kültürden başka bir kültüre, hatta bireye inildiğinde aynı dönemde yaşamış olan bir filozoftan başka bir filozofa felsefenin “ne” liği üzerine yapılan açıklamaların çeşitliliği, doğal olarak felsefenin amacının ne olduğu problemine de yansımaktadır (Saygılı, Avcı, Bayrakdar ve Denizer, 2016). Yazıcı (1999) felsefenin amaçlarını: inanç, eylem ve düşünceleri eleştirel açıdan değerlendirme; hakikatlerin ne olduğunu anlamaya çalışma; şaşkınlık, hayret ve merak duygularını tatmin etme, düşünceleri temellendiren ancak farkında olunmayan tutum ve kabullerin açıklığa kavuşturulması, farklı bilim dallarının ele almadığı bazı soruları cevaplamaya çalışma şeklinde sıralamaktadır. Bu doğrultuda toplumsal yaşamda sorgulanmadan kabul edilen ya da sorgulanmasına izin verilmeyen düşünce ve uygulamaları eleştirel bir bakış açısıyla belirginleştirmeye çalışması, felsefenin en önemli işlevlerinden birini oluşturmaktadır (Saygılı, Avcı, Bayrakdar ve Denizer, 2016). Felsefe, uygulama ve varsayımların eleştirel bir bakış açısıyla sorgulanmasına işaret etmekte (Himes ve Schulenberg, 2013); mevcut inançlar ve uygulamalar hakkında eleştirel ve sistematik bir düşünce tarzı oluşturmaya çalışmakta; mevcut çalışmalarda amaçlı ve ihtiyatlı olunmasına katkı getirmektedir (Dewey, 2008).

Özetle felsefe, doğası gereği düşünen bir canlı olan insanın, düşünce gelişimi sürecinde ortaya çıkan ve nasıl düşünmesi gerektiğini öğreten bir sanattır. İnsanın aklını ve diğer düşünme yetilerini kullanarak soru sorma, cevap arama etkinliğiyle var olanı, iyi, güzel ve doğru olanı bulma, açıklama ve kavrama ancak felsefeyle mümkün olmaktadır.

2.2. Kuram nedir?

Kuram, dünya hakkında otoritelerin iddia ettiği beyan, ilke veya fikirler dizisidir (Hagen, 2005). Başka bir ifadeyle, bir fenomeni açıklamak, tahmin etmek veya değiştirmek için kullanılabilir anahtar ilişkileri tanımlayarak, faaliyetlerin gerçekleştirilmesine yardımcı olan açıklayıcı bir yapıdır (Jaeger ve ark, 2013). NRC (National Research Council, 1998) kuramı, içeriğinde gerçekler, yasalar, çıkarımlar, bilimsel öngörüler ve test edilmiş hipotezler bulunan, doğanın ya da fiziksel evrenin belirli yönlerini açıklama gücüne sahip, son derece iyi desteklenmiş önermeler (Akt. Taşkın ve ark., 2008) olarak tanımlamaktadır. Kuramlar, bilimsel disiplinlere dayandığında, test edilebilmekte ve deneysel gözlemler aracılığıyla değişebilmektedir (Himes ve Schulenberg, 2013).

Kuram, belli bir konuya ilişkin olarak ortaya çıkmakta ve içeriğini, ele alınan nesnenin niteliği oluşturmaktadır (Taşdelen, 2003). Örneğin bilgi kuramı bilgiyle, eğitim kuramı eğitimle ilgilenmektedir. Bilimsel kuram, bilginin üretilmesini, eğitim kuramı eğitim pratiğinin üretilmesini sağlamaktadır. Eğitim kuramı, eğitim pratiğinin temelini oluşturmakta, ona rehberlik etmekte ve yönlendirmektedir. Bir diğer ifadeyle eğitim kuramı, eğitimi tanımlamayı, açıklamayı, yorumlamayı, eğitim etkinliği içinde yer alan insanlar arasındaki günlük ilişkilerin yönlendirilmesini içermektedir (Ozmon ve Craver, 1986).

Kuramlar hangi konuya ilişkin ise, o konu çerçevesinde mevcut bilgiyi kullanarak sistematik bir biçimde düşünmekte ve sorularını, sorunlarını, kavramlarını belirleyerek konunun zihinsel bir haritasını çıkarmaktadır. Bu yüzden kuram, gerçekliğin dilde felsefi olarak ve felsefe açısından yeniden kurulması, bu doğrultuda karşılık ve anlam bulması şeklinde ifade edilebilmektedir. Gerçekliğin dilde kurulması, yalnızca gerçekliğin farklı bir açıdan anlaşılmasına ve anlamlandırılmasına yaramamakta, aynı zamanda pratik alanda değiştirilmesine ve düzenlenmesine de öncülük etmektedir. Eğitim kuramları da kendi hakikatini gerçeklik alanı ile uyumda değil, ona müdahale

etmede, alternatifler sunmada, değiştirmede ve yeniden düzenlemede bulmaktadır. Eğitim kuramları bunu başarabilmek için, eğitimle ilgili kuramlar tarihiyle ve eğitim pratikleriyle ilgilenmekte ve eğitimi bir bütün olarak kavramaya çalışmaktadır (Taşdelen, 2003).

2.3. Felsefe ve Kuram İlişkisi

Kuram ve felsefe kavramları, birbirini bütünleyen ve birbirinden bağımsız düşünülemeyecek iki kavramdır. Felsefe, insanın dünyayı nasıl gördüğünü etkilerken teori, kasıtlı olarak dünyayla kurulan etkileşimi şekillendirmektedir. Yani felsefeler önemli sorunların tanımlanmasını etkilerken teoriler, bu problemlere zm bulma stratejileri sunmaktadır (Himes ve Schulenberg, 2013).

Felsefeler daha çok sağlam bir düşünme etkinliği için düşünmenin yasalarına dikkat çekmekte (Gündoğdu, 2009) ve kavramsal nitelik taşımaktadır. Felsefe, kuramlara dayalı inançlardan oluşmaktadır. Kuramlar ise teoriktir ve bir felsefe bağlamında ortaya çıkan soruları cevaplamaya çalışmaktadır (Jax,2017).

Felsefe, doğrudan veya dolaylı olarak insana yönelmekte, soruları ve sorgulamaları ile hayatı aydınlatmaya çalışmaktadır. Kuram ise, bilgece bir yaşamın ürünü olarak nitelendirilmektedir. Yani kuramlar, bilgece bir yaşam içinde ortaya çıkmakta ve esas olarak da böyle bir yaşamın ortaya çıkmasına hizmet etmektedir. “Ne yapmalıyım, nasıl yaşamalıyım, yaşamın anlamı nedir” gibi sorular, yalnızca kuramsal bir merakın ürünü olarak ortaya çıkmamaktadır (Taşdelen, 2003).

Felsefenin farklı amaçları arasında, felsefenin nesnesi olan bilgelik veya gerçek ile ilgili sorular yer almaktadır. Kuram ise, özellikle deneysel çalışmalar yoluyla kanıtlanabilecek bilimsel önermeler çerçevesinde açıklayıcı amaçları formüle etmektedir. Bu nedenle, felsefenin testlerini ve ltn; iç tutarlılık, kanıtla örtüşme (tümdengelim, tümevarım ya da analog) ve bütünlük içindeki tutarlılık gibi ilkelerle ispatlanan sembolik mantıklar oluşturmaktadır. Oluşturulan mantıksal ölçtüler kuramların formüle edilmesinde ve test edilmesinde önemli olmasına rağmen, kuramlarda öncelikle gözlemlenebilir olguların nicel değerlendirmeleri ve nitel tanımlamalar vasıtasıyla test etme ve kanıtlama söz konusu olmaktadır (Jorgensen, 2005).

Kuram ve felsefe arasındaki ilişki, doğal olarak eğitim kuramı ve eğitim felsefesi arasındaki ilişkide de gözlenmektedir. Eğitim felsefeleri arasında yer alan daimicilik,

esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi farklı eğitim felsefelerinin ileri sürdüğü inançları destekleyen tam öğrenme, beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ gibi eğitim kuramları bulunmaktadır. Bu kuramlar, eğitim felsefelerinden doğmakta ve eğitim felsefelerinin geçerliğini, düzenini ve bütünlüğünü sağlamaktadır (Jax, 2017). Bununla birlikte eğitim kuramları, eğitim pratiğine daha yakın durmaktadır. Bu yakınlık, eğitim kuramlarının, farklı disiplinlerle diyalogunu ve işbirliğini de oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, eğitim kuramı ilke, kavram ve amaçların saptanmasında ve uygulanmasında dikkate aldığı “niçin” ve “nasıl” sorularını felsefenin yöntemiyle cevaplarırken, diğer disiplinlerden de yararlanmakta ve disiplinler arası bir özellik göstermektedir. Bu durum, eğitim kuramı ile eğitim felsefesinin özdeş olmasını güçleştirmektedir. Öte yandan, eğitim kuramı ve eğitim felsefesinin birbirini kuran ve geliştiren bir yapıya sahip olması nedeniyle, onların tamamen farklı olduklarını söylemek de doğru değildir. Yani kuramsız felsefe, felsefesiz de kuram olmayacağı, bu iki alanın birbirlerinin varlık koşulu olduğu söylenebilir (Taşdelen, 2003).

Ducasse (1986)’ye göre, eğitim felsefeleri eğitimin *ne olduğu* ve işlevlerinin *neler olduğu* konusuna açıklık getirmektedir. Böylece eğitim kurumlarının mevcut durumlarından daha kaliteli hizmet vermelerini sağlayacak güvenilir bir yargıya varılabilmektedir. Bundan dolayı eğitim felsefenin pratik yararı, söz konusu olayların kestirilmesi ve kontrol altına alınmasıyla ilgili güçlerin akıllıca ve sorumluluk duyarak kullanılmasında insana verdikleri güçte yatmaktadır. Yani pratik değeri söz konusu olduğunda felsefe, belirlenen bir hedefe ulaşmada sahip olunan güçlerin en iyi şekilde nasıl kullanılacağı ya da en iyi araçların neler olduğu konusuna açıklık getirmektedir.

Bu yönüyle eğitim felsefeleri, eğitimsel uygulamalarla ilişkili olmakla birlikte uygulamalara, kuramlar kadar yakın durmamaktadır. Diğer bir deyişle, eğitim felsefesi eğitim kuramına göre daha çok felsefe, eğitim kuramı ise eğitim felsefesine göre daha çok uygulama görünümündedir. Eğitim kuramının uygulamaya daha yakın oluşu ve uygulamayla ilgili sorunları çözmeye çalışması, onu felsefi yönü daha az, buna karşın pratik değeri daha fazla bir etkinlik haline getirmektedir. Eğitim kuramını, eğitim felsefesinden ayıran en önemli özellik, eğitimin değişken yüzüne ilişkin soruları da dikkate alan bir etkinlik olmasıdır. Eğitim kuramı, eğitim felsefesi ile eğitim uygulaması arasında bulunan bir ara renge benzemektedir. Bu ara rengin nerede başlayıp nerede bittiğini tespit etmek ise tam olarak mümkün görünmemektedir.

Çünkü bir renk bitip hemen diğeri başlamamakta, aralarında bir geçiş ve kaynama süreci bulunmaktadır (Taşdelen, 2003).

Sonuç olarak eğitim kuramı ve eğitim felsefesi kavramlarının ayırt edici özelliklerini ortaya koymak kolay görünmemektedir. Bununla birlikte Stanford Üniversitesi'nde görev yapmakta olan Profesör DC Phillips, eğitim felsefesi ve eğitim kuramlarının ayırt edici olmamasını farklı bir nedene bağlamaktadır. Eğitim felsefelerinin entellektüel bütünlükten yoksun olduğunu ileri süren Profesör DC Phillips'e göre, eğitim felsefecilerinin akademik alanda var olma eğilimi göstermesi ve politika ve uygulamayı düşünceden daha fazla etkilemeyi hedeflemektedir. Bunun sonucu olarak da, eğitim teorilerinin belirli felsefelere özenle yerleştirilememesi söz konusu olmakta ve eğitim kuramının, eğitim felsefesiyle kolayca karıştırıldığı gözlenmektedir (Jax, 2017).

2.4. Öğrenme Kuram Yaklaşımları

2.4.1. Davranışçılık

Davranışçılık gözlemlenebilen ve ölçülebilen açık davranışları inceleyen bir öğrenme yaklaşımıdır (Good & Brophy, 1990). Zihni, bir "kara kutu" olarak gören davranışçı kuramın gelişimindeki bazı kilit isimler Pavlov, Watson, Thorndike ve Skinner'dir. Bununla birlikte bir öğrenme teorisi olarak davranışçılık, gök gürültüsü ve şimşek gibi olaylar arasındaki ilişkiye odaklanarak hafıza denemeleri yapan Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Aristo'nun düşüncelerini takip eden diğer filozoflar ise Hobbs (1650), Hume (1740), Brown (1820), Bain (1855) ve Ebbinghause (1885)'dir (Mergel, 1998).

Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin geliştiğini kabul etmektedir. Bu yaklaşıma göre, insanlar karşılaştıkları problemlerin çözümünde genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne almaktadırlar. Yeni bir problemle karşılaşıldığında ise, bireyin deneme-yanılma yoluyla yeni çözümler üreteceği kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımda gözlenebilen, başlangıcı ile sonu olan ve ölçülebilen davranışlar önemli görülmektedir (Özden, 2005a). Davranışçılıkta öğrenen, çevreyi keşfederken etkin rol almanın aksine çevre koşullarına tepki verir şekilde karakterize edilmektedir (Ertmer ve Newby, 1993).

Davranışçı yaklaşımda öğrenmenin temel unsurları uyarıcı, tepki ve bunlar arasında bağ kurmadır. Temel sorun ise uyarıcı ve tepki arasında bağın nasıl kurulacağı, bu

bağın nasıl güçlendirileceği ve devamının sağlanacağıdır. Davranışçılık, bu performansların sonuçlarının önemi üzerinde durmakta ve pekiştirilen tepkilerin gelecekte tekrarlanma ihtimalinin yüksek olduğunu ileri sürülmektedir. Bununla birlikte davranışçılıkta, öğrencinin bilgi birikiminin yapısını belirlemek veya öğrencilerin hangi zihinsel süreci kullanmaları gerektiğini tespit etmek için hiçbir girişimde bulunulmamaktadır (Winn, 1990).

Davranışçılıkta öğretmenin rolü; öğrenci tarafından yapılması istenen davranışları belirlemek, öğrencilerin kendilerinden ne beklediğini net bir şekilde anlayabilmelerini sağlamak ve daha sonra uygun tepkisel davranışları pekiştirmeye yönelik güçlü bir ödül sistemi kurmak ve geliştirmektir (Bayer, 2001). Öğrenci davranışını değiştirmek için ödül ve ceza sistemi oluşturan öğretmenler, davranışçı bir yaklaşım sergilemektedir (Phillips & Soltis, 2003).

Öğrencinin rolü ise, belirli bir uyarana ne tür bir tepki vermeyi öğrenmek ve sürekli olarak doğru cevapları vermektir (Bayer, 2001).

Ertmer ve Newby (1993)'ye göre, davranışçılığın belirli varsayım ve prensipleri şu şekildedir:

- Öğrencilerden gözlemlenebilir ve ölçülebilir sonuçlar almanın üzerinde durulması,
- Öğretimin nereden başlaması gerektiğini belirlemek adına öğrencilere ön değerlendirme yapılması,
- Karmaşık seviyedeki performanslara geçmeden ilk adımların tam olarak öğrenilmesinin üzerinde durulması,
- Performansı etkilemek için pekiştiricilerin kullanılması,
- İpuçları ve şekillendirmenin kullanılması ve uyarıcı-tepki bağına güçlendirmek için uygulama yapılmasıdır.

2.4.2. Bilişselcilik

Davranışçılıkta olduğu gibi eski Yunanlılarda Aristo ve Platon'a kadar uzanan bilişselci yaklaşım, 1950'li yılların sonlarında Amerikan psikolojisinde belirgin hale gelmeye başlamıştır (Saettler, 1990). Bilişselci yaklaşımın gelişiminde en önemli isimlerden biri olan Jean Piaget, 1920'lerin başında bu teorinin temel özelliklerini ortaya koysa da onun fikirleri ancak, Miller ve Bruner'in Harvard Bilişsel Çalışma Merkezi'ni kurduktan sonra Amerika'yı etkilemeye başlamıştır (Mergel, 1998).

Davranışçılıktaki ruh ve beden ikilemini, akıl ve beden ikilemi şeklinde miras olarak devralan bilişselci yaklaşımda akıl, bedeni yöneten bir merkez olarak düşünülmektedir. Bu doğrultuda bilişselcilikte aklın, insan bedeni dışında ayrı bir çalışma yönteminin olduğu ve bu çalışma şeklinin bedenden ayrı düşünebileceği varsayılmaktadır. Aynen bir bilgisayarın kasasındaki işlem merkez birimi gibi, akıl da beden için bilgi işleme modülü olarak düşünülmektedir. Yani bilişselci bakış açısı akılı, bilgisayarın çalışması gibi algılamaktadır. Buna göre akıl bedeni yönetmektedir ve bedenden daha üstün olarak kabul edilmektedir (Yalvaç, Soylu ve Arıkan, 2011). Bu yüzden bilişselcilik, bilginin zihin tarafından nasıl alındığı, düzenlendiği, saklandığı ve geri çağrıldığı konuları ile yakından ilgilenmektedir. Bilişselcilikte öğrenme, öğrenenlerin ne *yaptığını* değil ne *bildiği* ve bunu *nasıl* bildiğini açıklayan bir kavramdır (Jonassen, 1991b). Bilgi birikiminin edinimi, öğrenenin iç kodlama ve yapılandırma yapmasına neden olan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Ertmer ve Newby, 1993).

Bilişsel kuramlar, zihinsel yapılar üzerinde durmaları sebebiyle davranışçı yaklaşımın uzak durduğu akıl yürütme, problem çözme, bilgiyi işleme gibi karmaşık öğrenme becerilerini açıklamada daha yeterli görünmektedir (Schunk, 2012). Çünkü bilişselci kuram yaklaşımında öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşıma göre davranışçılıktaki, davranışın değişimi olarak tanımlanan durum gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışı yansımasıdır. Bu yüzden bilişselci yaklaşımda daha çok anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durulmaktadır (Özden, 2005a). Bilişsel yaklaşım, öğreneni tepki vermeye götüren zihinsel etkinliklerin üzerinde durmakta ve zihinsel planlama, hedef koyma süreçlerini ve düzenleme stratejilerini kabul etmektedir (Shuell, 1986). Bilişsel kuramlar, çevresel “ipuçlarının” ve öğretim bileşenlerinin tek başına bir öğretim durumunun sonucunda ortaya çıkan öğrenmeyi açıklayamayacağını ileri sürmektedir. Öğrenmeye ilişkin temel kavramlar arasında bilgiyle meşgul olma, kodlama, dönüştürme, tekrarlama, saklama ve geri çağırma yolları yer almaktadır. Bilişselcilikte öğrenenlerin düşünceleri, inançları, tutumları ve değerleri de öğrenme sürecinde etkili sayılmakta (Winne, 1985) ve öğrenenler öğrenme sürecine oldukça aktif bir şekilde katılmaktadır (Ertmer ve Newby, 1993). Bu süreçte öğretmenin rolü, bilgiyi anlamak ve öğrenme sürecinde anladığı bilgiyi istendik öğrenme çıktıklarına ulaşmada kullanmak ve her bir derste öğrencilerin önceden

öğrendikleri bilgiler ile yeni kavramlar arasında bağlantı kurmasına olanak tanıyacak durumları oluşturmaktır. Öğrencinin rolü ise, kendi öğrenme sürecinde aktif bir katılımcı olmaktır (Harris, 1995).

Ertmer ve Newby (1993)'ye göre, bilişselciliğin belirli varsayım ve prensipleri şu şekildedir:

- Öğrenenin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmasının üzerinde durulması,
- Önkoşul ilişkilerinin tanımlanması ve gösterilmesi için hiyerarşik analizlerin kullanılması,
- En iyi işlemenin kolaylaştırılması için bilginin yapılandırılması, düzenlenmesi ve sıralanmasının üzerinde durulması,
- Öğrencilerin daha önce öğrendikleri materyallerle bağlantı kurmasına izin veren ve bunu teşvik eden öğrenme çevrelerinin oluşturulmasıdır.

2.4.3. Yapılandırmacılık

Kavram olarak yapılandırmacılık, insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir kuram iken, felsefi bakımdan bilginin doğasını açıklayan yani, bilgi bilimi (epistemoloji) ile ilişkili bir kavramdır (Arslan, 2007). Hem *bilmenin* ne olduğu, hem de *bilmeye ulaşmanın* nasıl olduğunu açıklamaya çalışan bu kavram, İngilizce dilinde *constructivism*'in karşılığı olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2001). Ancak Türkçe literatürde *constructivism* yerine kullanılan; yapıcılık, yapılandırmacılık, gelişimcilik, oluşturmacılık, yapısalcılık, çatkıcılık, bütünleştiricilik gibi çok sayıda sözcük de bulunmaktadır. *Constructivism*'in, İngilizcede bilgi ve anlamın bireysel olarak yapılandırılması sürecine işaret etmesi ve bu Türkçe çevirilerin anlamıyla tam olarak örtüşmemesi nedeniyle, Türkiye'de eğitim alanında bu yaklaşımın gündeme geldiği dönemlerde *constructivism* teriminin *yapılandırmacılık* olarak kullanılması önerilmiştir (Şimşek, 2004).

Eğitim alanında *yapılandırmacılık* adıyla kendini duyuran bu yaklaşım; psikoloji, felsefe, bilim ve biyoloji alanlarındaki çalışmalar doğrultusunda, bilgiyi aktaracak veya keşfedilen gerçekler olarak değil, kültürel ve sosyal iletişim sürecini anlamlandırmaya çaba gösteren insanların ortaya koydukları gelişimsel, nesnel olmayan ve uygulanabilir geçerli/tutarlı açıklamalar olarak tanımlanmaktadır (Fosnot, 2007). Şişman (2010), yapılandırmacılığın her ne kadar öğrenmeyle ilgili bir teori ya

da paradigma olarak adlandırılrsa da, aslında bir eğitim teorisi değil, daha çok bir bilgi kuramı ya da öğrenmenin doğası hakkında felsefi bir açıklama olduğunu ifade etmektedir. Jonassen (1994)'a göre yapılandırmacılık, öğrencileri “tekerleği yeniden icat etmeye” zorlayan bir öğrenme teorisi olarak yanlış yorumlanmaktadır. Aslında yapılandırmacılık öğrencinin dünyayla ilgili doğuştan edindiği merakı tetiklemekte ve işlerin nasıl yürüdüğüne odaklanmaktadır. Yani, bu yaklaşımda öğrenenler tekerleği yeniden icat etmemekte, bunun yerine nasıl döndüğünü, nasıl çalıştığını anlamaya çalışmaktadır. Öğrenenler mevcut bilgilerini ve gerçek dünya tecrübelerini kullanarak, teorileri öğrenerek, hipotezleri test etmeye ve nihayetinde bulgularından sonuç çıkarmaya çalışmaktadır. Yapılandırmacılığın öğrenmeye ilişkin temel fikirleri öğrenenlerin bilgiyi içselleştirmesine işaret etmektedir.

Bununla birlikte yapılandırmacı öğrenmeyi destekleyen temel fikirlerinin yeni olmadığı da bilinmektedir. Bu doğrultuda yapılandırmacılığın, *öğrenme için bireyin bilincinde olan temel koşulların bulunduğunu* iddia eden Sokrates'in görüşleri ile başladığı da ileri sürülmektedir (Kanuka & Anderson, 1998). Daha önce hiç eğitim görmemiş bir çocuğun, sorular yoluyla Pisagor Teoremi'ni yapılandırmasında etkili olan Sokrates, bazı kesimlerce ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilmektedir. Sokrates, bu etkinlikte çocuğun durağan ve parçalanmış halde bulunan bilgilerini düzenlemesine yardım ederek, sorgulama yapmasını sağlamıştır. Bu görüşlerden farklı olarak Von Glasersfeld, bilginin yapılandırılmasıyla ilgili ilk düşünceleri ortaya koyan filozofun, Giambattista Vico olduğunu vurgulamaktadır. Ülkemizde ise yapılandırmacılığın, temelde İsveçli psikolog Jean Piaget'in (1896-1980) araştırmalarına dayandığı ifade edilmektedir (Şişman, (2010). Her ne kadar bazı kesimler, radikal yapılandırmacılıkta olduğu gibi öğrenmeyi birey odaklı ele almasından dolayı bir yenilik ortaya koymadığı ya da sosyal öğelere yer vermediği yüzünden eleştirse de, Piaget'nin görüşlerinin yaygın olarak kabul görmektedir.

Başlangıçta öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak ortaya çıkan yapılandırmacılık, öğretim ile ilgili bir kuram olmaktan çok; bilgi ve öğrenmeye, bilgiyi temelden yapılandırmaya dayanan, öğrenenin bilgiyi nasıl öğrendiğine ilişkin olarak gelişen ve zaman içerisinde bunu nasıl yapılandığı göstermeye çalışan bir yaklaşım olmuştur (Demirel, 2004). Yapılandırmacı kuramların işaret ettiği öğrenmede, bireyin düşünceleriyle bunların bağlamlarına ilişkin zihinsel yapıların içsel ve öznel olarak oluşturulduğu anlayışı yatmaktadır (Şimşek, 2004). Selley

(1999)'e göre, yapılandırmacı öğrenme, yeni gelen bilginin mevcut şema ya da modelde özümlemesiyle ve böylece var olan şema ya da modellerin yeniden yapılandırarak yeni bilgi ya da yaşantının uyum sağlamasıyla oluşmaktadır.

Yapılandırmacılıkta, öğrencinin öğrenme süreci üzerinde daha fazla kontrole sahip olması ve bireylerin kendi başlarına şeyler keşfettiklerinde daha iyi öğrenebileceği (Leidner ve Jarvenpaa, 1995) ileri sürülmektedir. Yapılandırmacı öğrenmede, doğru cevabın belirlenmesi ya da en azından bir fikri formüle etme ve soru hakkında düşünme, sürecin en önemli unsuru olarak değerlendirilmektedir (Schell ve Janicki, 2013). Yapılandırmacılığın etkili olabilmesi için; öğrenenin hipotez kurma, çıkarımlar yapma, nesnelere zihinsel olarak manipüle edebilme, soru sorma, hayal etme, sorgulama, araştırma ve keşfetme deneyimlerine sahip olması gerekmektedir (O'Loughlin, 1992). Genel olarak yapılandırmacılık, birey tarafından yeni bilginin önceki bilgileriyle ilişkilendirilerek kendisinin aktif olarak bilgiyi yeniden yapılandırmasını (Ocak ve Çınar, 2010), bireysel bilişte oluşan öznel anlamları yeniden oluşturmasını (Yurdakul, 2005) ifade etmektedir.

Yapılandırmacılıkta anlam oluşturma ve bilginin yapılandırılmasının nasıl gerçekleştirildiği ve bunların anlamları konusunda görüş ayrılıklarının olduğu bilinmektedir. Bu ayrılıklardan oluşan, on sekiz yapılandırmacılık türüne rastlanmaktadır (Akpınar, 2010). Literatürde yaygın olarak yer alan üç yapılandırmacılık türü; Von Glasersfeld'in öncülüğündeki "Radikal Yapılandırmacılık", Piaget'in öncülüğünü yaptığı "Bilişsel Yapılandırmacılık" ve Vygotsky'nin öncülüğünü yaptığı "Sosyal Yapılandırmacılık"tır.

Sosyal yapılandırmacılığı temsil eden Vygotsky, bilginin inşasının ve anlam oluşturma sürecinin sosyal ortamlarda bireylerin birbirleri ile etkileşimi sonucunda gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Airasian ve Walsh, 1997). Vygotsky, çocukların bilimsel kavramları, kendi görüşleri ile yetişkin görüşleri arasındaki çatışma sonucu öğrendiklerine inanmaktadır (Arslan, 2007). Yani bireyin içinde yaşadığı toplumsal çevre ve kültür, öğrenme sürecinde önemli bir belirleyicidir ve her birey, kendisi dışındaki bireyler için bir öğrenme kaynağı olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda bilgi, bireylerin ortak çalışması ve yapılandırılması üzerine kuruludur. Sosyal yapılandırmacılığa göre, farklı kültürel ortamlarda farklı bilişsel gelişimler söz konusu olabilmektedir. Sosyal etkileşim, kullanılan dil, kültürel araçlar ve etkinlikler, bireysel gelişim ve öğrenmeyi şekillendirmektedir (Şişman, 2010).

Radikal yapılandırmacılık, gerçeklik kavramını sorgulayan (Glaserfeld, 1995), “gerçek”, “hakikat”, “dil” ve “insanın anlaması” hakkındaki soruları pragmatik yaklaşımla ele alan (Senemoğlu, 2012) ve nesnel bilgi olduğu düşüncesine bütünüyle karşı olan (Şimşek, 2004) bir kuramdır. Radikal yapılandırmacılık, bilginin aktif bir şekilde birey tarafından oluşturulduğu görüşünü vurgulayan yönüyle bilişsel yapılandırmacılığa benzemektedir. Ancak bilişsel yapılandırmacılığa göre daha ileri giderek, tek gerçeğin öznel gerçeklik olduğunu savunmaktadır (Ocak ve Çınar, 2010). Yani Radikal yapılandırmacılıkta ontolojik gerçeğin asla tam olarak temsil edilemeyeceği, dolayısıyla her zaman ve her açıdan geçerli bir bilginin var olamayacağı belirtilmektedir (Akpınar, 2010). Von Glaserfeld’e göre, ontolojik gerçekliğin bilinemez oluşu, diğer bireylerin birbirine benzeyen yapılar oluşturup oluşturmadıklarının da bilinmeyeceği anlamına gelmektedir. Hatta görünüşe ait bilgilere dayanılarak, diğer bireylerin var olduğuna inanmak için somut bir nedenin dahi bulunmadığı ileri sürülmektedir (Aydın, 2012).

Bilgi ve anlam oluşturmada daha çok bireyi ön plana çıkaran Bilişsel yapılandırmacılık ise Piaget’in bilişsel gelişim kuramına dayandırarak açıklanmaktadır. Bu yaklaşımın dayanak noktası, bireyin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerden oluşan bilişsel yapılar ya da diğer bir ifadeyle şemalardır (Özden, 2005). Piaget (1992)’e göre, tüm bireyler farklı gelişim dönemlerinde mevcut bilişsel yapılarını yani şemalarını kullanarak çevreleriyle etkileşimde bulunmakta ve karşılaştıkları yeni durumu bu yapıyla anlamlandırmaya çalışmaktadır. Karşılaşılan durumun anlamlandırılmasında mevcut yapı yeterli olduğunda bu deneyim bilişsel yapı tarafından özümsemekte ve zihinsel denge korunmaktadır. Bilişsel yapının yeterli olmadığı ya da bu yapıyla örtüşmediği durumda ise bilişsel dengesizlik yaşanmaktadır. Zihin bu dengesizliği yok etmek için yeni duruma karşılık gelen yeni bir bilişsel yapı oluşturmaktadır. Özümleme, uyum ve dengeleme süreci her yeni bilginin oluşumunda ya da deneyimlerin anlamlandırılmasında tekrar etmektedir.

Türk Milli Eğitim Sisteminde, uygulanmakta olan programların hazırlanmasında esas alınan bilişsel yapılandırmacılıkta (Karadağ, 2010), bireylerin nesnel dünyasını algılamak, nesnel hakkındaki ön bilgilerini, algılamalarına yani dış dünyaya, yansıtıkları kabul edilmektedir. Bu durum her bireyin nesnel dünyasına yönelik zihninde oluşturduğu imgenin biricik olduğunu ve bu imgenin inançları, beklentileri, arzuları, duydukları, dili, kültürü gibi özellikleri tarafından koşullandırıldığını ifade

etmektedir. Buna göre nesnelere dünyasına yönelik her insanın algısının, bireysel ve biricik bir algı olduğu anlaşılmaktadır. Yani hiç kimsenin nesnelere dünyasına yönelik algısının, başka bir kimsenin algıyla tıpa tıp aynı olması mümkün görülmemektedir. Çünkü her birey kendi doğrularına göre anlamlarını yapılandırmaktadır. Benzer görüşü, öznel deneyimlerin karşılaştırılmayacağını iddia eden radikal yapılandırmacılık, daha ileri düzeyde savunmaktadır(Aydın, 2012).

Öte yandan sosyal yapılandırmacılık, bilişsel ve radikal yapılandırmacılığın bu görüşünü eleştirerek bireylerin oluşturduğu anlamların tümüyle biricik ve bireysel olmadığını ileri sürmektedir. Çünkü bireyler, ortak bir dille birlikte pek çok ortak değerleri paylaşmaktadırlar. Her ne kadar düşünme süreçleri bireysel olsa da, dil ile içinde bulunduğu kültürel yapı bireyleri etkilemekte ve oluşturulan anlamlar, toplumsal bağlamdan köklü izler taşımaktadır. Nitekim aynı kültürel çevreyi ve aynı dili paylaşan bireyler, aynı kitabı okuduğunda veya aynı sunumu dinlediğinde farklı olduğu gibi benzer anlamlarda da buluşabilmektedirler. Bilginin sosyal bağlamlarda yapılandırıldığını savunanlar, benzer yorum yapan bireylerin ortak bir kültüre ve yaşam öyküsüne sahip olduklarını ileri sürmektedirler (Aydın, 2012).

Yapılandırmacılığın öğrenmeye ilişkin açıklamaları, öğrenmede öznel veya toplumsal anlamların yapılandırıldığına işaret etmektedir. Bu temel görüş, geleneksel eğitim anlayışını kabul etmemekte ve öğrenme-öğretme sürecinde yeni, farklı ve özgün bir bakış açısını zorunlu kılmaktadır. Eğitimde yapılandırmacı perspektifin yansımalarının nasıl olması gerektiği ise eğitimcilerin analitik düşüncelerini ve ayrıntılı çözümlenme yapmalarını beraberinde getirmektedir. Bu doğrultuda Hein (1991), öğretmenlerin işini kolaylaştıran ve onlara rehberlik eden yapılandırmacı öğrenme ilkelerini ortaya koymaktadır. Bu ilkelere göre;

1. Öğrenenler bilginin temelini oluşturan anlamları, duyuşal girdileri kullanarak yapılandırmaktadır. Öğrenme dışarıda var olan bilginin pasif bir şekilde kabullenışı değildir. Öğrenenler sürekli olarak bir şeyler öğrenme ihtiyacı duymaktadır. Öğrenme, öğrenenin çevresiyle sürekli meşgul olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle *öğrenme dinamik bir süreçtir*.
2. Öğrenme, hem anlamın hem de anlama sistemlerinin oluşturulmasını içermektedir. Hein bu ilkeyi, tarihsel olayların kronolojisinin öğrenildiğinde, kronolojiyle birlikte anlamının da öğrenildiğine işaret ederek

örneklendirmektedir. Yapılandırılan her anlam, benzer durumların daha iyi ve kolayca anlamlandırmasını sağlamaktadır. Yani *insanlar, öğrenirken öğrenmeyi de öğrenmektedirler.*

3. *Anlam oluşturma zihinde gerçekleşmektedir.* Fiziksel hareketler ve çeşitli etkinlikler, özellikle çocukların öğrenmesi için gereklidir ancak yeterli değildir. Elleri olduğu kadar, zihinleri de meşgul edecek etkinliklerin sağlanması gerekmektedir.
4. Kullanılan *dil, öğrenmeyi etkilemektedir.* Pek çok araştırma sonucu bireylerin öğrenirken kendi kendilerine konuştuklarını vurgulamaktadır. Vygotsky'ye göre dil ve öğrenme ayrılmaz bir biçimde birbirine bağlıdır.
5. Öğrenme diğer bireylerle kurulan ilişkilerle yakından ilişkilidir. Geleneksel eğitimler, öğrencileri bütün toplumsal etkileşimden yalıtıma çalışmakta ve eğitimi, öğrenci ile öğrenilmesi beklenen materyalin bire bir ilişkisi olarak görmektedir. Yapılandırmacılık ise, öğrenmenin toplumsal olduğu kabul etmekte ve konuşmayı, diğer bireylerle etkileşimi, bilginin kullanılmasını öğrenmenin önemli bir ögesi saymaktadır. Yani *öğrenme toplumsal bir etkinlik* olarak görülmektedir.
6. Öğrenilenler önceki yaşamda öğrenilenlerden kopuk, bağımsız ve soyut bir düzlemde gerçekleşmemektedir. Korkular, önyargılar, inançlar ve mevcut bilgiler öğrenmeyi etkilemektedir. *Öğrenme bağlamsaldır,* öğrenmeyi yaşantılardan ayrı değerlendirmek yanlıştır.
7. Yeni bilgilerin üzerine inşa edilebileceği daha önceki bilgilerden oluşturulmuş yapılar olmaksızın özümlemek mümkün değildir. *Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır.* Öğrendikçe daha fazla öğrenilmektedir. Diğer bir ifadeyle ne kadar biliyorsa o kadar öğrenilmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin her eylemde öğrencinin ön bilgisi ve deneyimlerini harekete geçirmesi gerekmektedir.
8. Öğrenme anlık bir süreç değildir. Anlamalı öğrenmenin gerçekleşmesi için fikirlerin tekrar gözden geçirilmesi, üzerinde iyice düşünülmesi ve bunların kullanılması gerekmektedir. Bilgi, bu bilgilere tekrar tekrar maruz kalındığında ve düşünce ürünü olduğunda öğrenilmektedir. Derinliği fazla olan görüşler,

öncesinde uzun bir hazırlık süreci geçirmektedir. Bu yüzden *öğrenme zaman alıcı bir etkinliktir* ve 5-10 dakika gibi kısa bir sürede gerçekleşmemektedir.

9. *Motivasyon öğrenmenin önemli bir ögesidir.* Bu öge öğrenmeye yardımcı olmaktadır ancak bundan daha önemlisi öğrenme için motivasyon temel bir koşul olarak kabul edilmektedir.

2.4.4. Öğrenme Kuram Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık, birçok benzer ve farklı özelliklere sahiptir. Her üçünün de ortak özelliği, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklama ve öğrenmeyi tanımlama girişimlerinin birbirine benzemesidir. Yani her üç yaklaşım da öğretme-öğrenme ve eğitim-öğretim süreçlerini bir bütün olarak geliştirmeye yönelik girişimleri dikkate almaktadır (Fears, 2008).

Ertmer ve Newby (1993)'ye göre aslında, farklı öğrenme teorileri, farklı bir terminolojiyle ve muhtemelen farklı niyetlerle, aynı durumlar için aynı öğretim yöntemlerini sıklıkla reçete etmektedir. Bu durum öğrenme ortamlarında her üç yaklaşımın da pekçok yönden örtüştüğünü göstermektedir. Ancak bu yaklaşımlar öğrenmeyi açıklama ve tanımlamada ayrı yaklaşımlar olarak ele alınacak kadar da ayırt edici özelliklere sahiptirler.

Schuman (1996), öğrenme kuram yaklaşımları arasındaki farklılığı ifade ederken; davranışçılığın, gözlemlenebilen davranış değişikliklerine; bilişselciliğin, davranışın arkasındaki düşünme sürecine odaklandığını belirtmektedir. Yapılandırmacılıkta ise, bireysel deneyim ve şemalar vasıtasıyla bireylerin kendi perspektiflerini oluşturduğu sayıtlısı öne çıkmaktadır. Davranışçılık, otomatik hale gelene kadar tekrarlanan yeni bir davranış kalıbına odaklanırken, bilişselcilik davranışları zihinde olup bitenleri anlamak için birer gösterge olarak kullanmaktadır. Yapılandırmacılık ise, öğrenenlerin belirsiz durumlarda problem çözmeye hazırlanmasını önemsemektedir.

Davranışçılık ve bilişselcilik karşılaştırıldığında, her iki yaklaşımda da öğrenmenin kolaylaştırılmasında çevresel faktörlerin önemi üzerinde durulmaktadır. Öğretimsel açıklamalar, göstergeler, resimli örnekler ve bunlarla eşleşen diğer örneklerin hepsi öğrencinin öğrenmesine yön veren araçlar olarak değerlendirilmektedir. Benzer şekilde her ikisinde de yapılan uygulamaların düzeltici rolü yani, geri bildirim üzerinde durulmaktadır. Bu noktaya kadar bu iki kuram arasında çok bir fark görülmemektedir (Ertmer ve Newby, 1993). Ayrıca davranışçılıkta önemli görülen öğrenci tepkilerinin,

bilişselci yaklaşımda da göz önünde bulundurulması (Fears, 2008) bu iki yaklaşımın bir diğer ortak özelliği sayılmaktadır.

Diğer taraftan bilişselcilik ve yapılandırmacılık arasında da bazı ortak özellikler bulunmaktadır. Bunlardan en temeli her iki yaklaşımda da öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak dâhil etmek yer almaktadır (Ertmer ve Newby, 1993). Bilişselcilik gibi, yapılandırmacılık da zihinsel süreçler ve problem çözme üzerine yoğunlaşmaktadır. Her iki yaklaşımda da, yeni sunulan bilginin daha önce edinilen bilgiyle ilişkilendirilmesi önem taşımaktadır. Yani yapılandırmacılıkta da bilişselcilikte de öğrenenlerin ön bilgisi ve deneyimleri ile yeni kavramların ilişkilendirilmesi beklenmektedir. (Fears, 2008).

Bu benzerliklerin yanı sıra, bilişselcilik ve yapılandırmacılık arasında farklı yönler de mevcuttur. Bu farklılıklardan biri (her ne kadar iki yaklaşım da öğrenin aktif olmasını önemli görse de) öğrenenin süreçte aktif olmasıyla ilgilidir. Bu konuda yapılandırmacı ve bilişselci yaklaşımın arasında nüans farkı olduğu gözlenmektedir. Yapılandırmacılıkta, öğrenciye verilen bilginin ayrıntılarına inilmekte ve bilginin yorumlanması esas alınmaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacılık, bilişselcilikte olduğu gibi öğreneni sadece aktif bir bilgi işlemcisi olarak görmemektedir. (Duffy & Jonassen, 1991). Bilişselci ve yapılandırmacı yaklaşım arasındaki önemli bir diğer fark ise; yapılandırmacılığın, öğrenenin iradesi (istekliliği), yaratıcılığı ve özerkliği ile ilgili endişeler taşımaması ve öğrenme süreçlerine odaklanmayı dikkate almasıdır. Yapılandırmacılıkta öğrenenler yeni bilgilerden kendi anlamlarını inşa etmektedir. Bilişselcilikte ise, öğrencilerin bilgisi bir başkası tarafından oluşturulmakta; bu kişi, prova ettiği, okuduğu bilgileri açıklayarak zihinsel yapıya olabildiğince iyi nakleden bir uzman niteliği taşımaktadır (Leonard, 2002).

Bilişselci yaklaşımı savunanların pek çoğu zihni, gerçek dünyaya referans aracı olarak düşünmektedirler. Yapılandırmacılığı savunanlar ise bireyin eşsiz hakikatlerini ortaya koyarken zihnin çevresindeki uyarıcıları süzdüğüne inanmaktadır. Buna göre yapılandırmacılar, öğrenilenlerin, deneyimlerin yorumlanmasından kaynaklandığına inanmaktadır. Dolayısıyla, öğrenmeyi anlamak için bireylerin gerçek deneyiminin incelenmesi daha doğru görünmektedir (Bednar, Cunningham, Duffy ve Perry, 1991). Bilişselcilikte ve davranışçılıkta, bilginin zihinden bağımsız olduğu ve bunun öğrenene “eşlenebileceğini ya da aktarılabileceğini düşünülürken, yapılandırmacılıkta öğrenilenlerin, deneyimlerin yorumlanmasından kaynaklandığına inanılmaktadır

(Ertmer ve Newby, 1993). Bu doğrultuda yapılandırmacılıkta bilgi son derece göreceli olarak görülmekte, objektif doğrulara itibar edilmemekte ve müsamaha gösterilmemektedir. Öte yandan bilişselcilikte, uzman olan bir öğretmenden, doğru kabul edilen objektif bilginin (yani, dünyanın nesnel gerçekliğinin) öğrencilere iletilmesine odaklanılmaktadır (Leonard, 2002). Bu doğrultuda bilişselcilikte de ve davranışçılıkta da birey çevresinden bağımsız olarak değerlendirilmektedir (Jonassen, 1991a).

Öte yandan davranışçılık ve bilişselcilik arasında da farklılıklar gözlenmektedir. Davranışçılıkta, öğrencinin sunulan uyarıcıya düzgün bir şekilde tepki verebilmesi için öğretmenin çevresel koşulları ayarlaması gerekmektedir. Bilişselcilikte ise, bilgi birikiminin anlamlı hale getirilmesi ve yeni bilginin düzenlenip bellekte var olan bilgi birikimine bağlanması için öğrenenlere yardım edilmesi önemli görülmektedir. Öğretim, öğrencinin zihinsel yapı ya da şemaları dikkate alındığında daha etkili olmaktadır. Bu yüzden bilişselcilikte bilgi, öğrenenlerin yeni bilgiyi var olan bilgi birikimiyle anlamlı bir şekilde bağlayabilmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmektedir (Ertmer ve Newby, 1993). Davranışçı ve bilişselci yaklaşımdaki bir diğer fark geri bildirim kullanımıyla alakalıdır. Davranışçılıkta geri bildirim pekiştirme amaçlı yani, davranışı istenilen yönde değiştirmek için kullanırken bilişselcilikte doğru zihinsel bağlantılara yol göstermek ve desteklemek için kullanılmaktadır (Thompson, Simonson & Hargrave, 1992). Öte yandan bilişselcilikte öğretim tasarımı aşamasında yani sürecin başında öğrencinin mevcut zihinsel yapısını belirlemek için öğrenciye bakılırken davranışçılıkta, hangi pekiştiricilerin en etkili olduğunu belirlemek için yani sürecin sonunda öğrenene bakılması (Ertmer ve Newby, 1993), iki yaklaşım arasındaki farklılığın diğer bir boyutunu oluşturmaktadır.

Byrnes (2001), davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık arasındaki farkları bir benzetmeyle açıklamaktadır. Bu benzetmeye göre; bir öğrencinin bilgisinin tuğladan örme bir duvar olduğu, her bir tuğlanın bir bilgi birimini temsil ettiği ve bu bilgi parçalarının diğer bilgi parçalarıyla bağlantılı olduğu düşünüldüğünde; davranışçılara göre, bir çocuğun zihni, öğretmen için çocuğun kafasının içinde duvarı ören kişi olmaktadır. Öğretmen bir şey öğrettikçe doğru noktaya başka bir tuğla koymaktadır. Bilişselciler ise bunun tersine, çocukların doğduğunda duvarın zaten örülmüş olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin yapacağı tek şey onların kendi “içine dönmelerine” yardım etme ve ne bildiklerini görmelerine sağlama ya da çocukların

beyni geliştikçe zihinlerindeki duvarı kendiliğinden inşa etmesini beklemez. Yapılandırmacılara göre ise, öğretmenler tuğlaları sağlamaktadır. Ancak bunları öğrenenlerin kendisinin üst üste koymaları için koşullar yaratmaktadırlar (Byrnes, 2001, Akt. Yudakul, 2004).

Davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık arasındaki benzerlik ve farklılıklar göz önüne alındığında hangi teorisinin en iyisi olduğu genellikle mantıklı bir soru gibi görünmektedir. Bu sorunun cevabı ise, her öğrenme durumunda geçerli ve herkes için mükemmel bir öğrenme teorisinin bulunmamasıdır (Ertmer ve Newby, 1993; Fears, 2008). Basit ezberler, benzerlik ve farklılıkları tespit etme niteliğindeki düşük seviyeli işlem gerektiren görevlerin genellikle davranışçı; sınıflandırma, kuralları tanımlama, kural dışı prosedürleri oluşturma ve problem çözme gibi daha gelişmiş bilgi işleme süreci gerektiren konularda bilişselci; ayrıca daha üst düzey işlem gerektiren konularda ise sıklıkla yapılandırmacı yaklaşımlarla en iyi şekilde öğrenilmektedir. Buna göre en uygun öğretim yaklaşımını belirlemede, öğretim amaç ve hedeflerinin, öğrenen grubunun özelliklerinin ve gerekli bilişsel işleme (gerekli görevin zorluğu veya karmaşıklığı) seviyesinin göz önünde bulundurulmasının (Fears, 2008) önemi ortaya çıkmaktadır.

2.5. Bağlantıcılık (Connectivism)

Bağlantıcılık, George Siemens ve Stephen Downes tarafından ortaya konulan dijital çağda ağlar üzerinde hem bireysel hem de örgütsel öğrenmeyi açıklayan yeni bir öğrenme kuramıdır. Bağlantıcılık, geleneksel öğrenme kuramlarının dijital çağda ağlar üzerinde öğrenmeyi açıklamakta yetersiz kaldığını, dolayısıyla bağlantıcılığın bir ihtiyaç olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bununla birlikte, bağlantıcılık geleneksel öğrenme kuramlarını göz ardı eden bir yaklaşım olarak da nitelendirilmemektedir. Bağlantıcılık, geleneksel öğrenme ortamlarında davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı gibi geleneksel yaklaşımların işe koşulabileceğini ifade ederken ağlar üzerinde bireysel ve örgütsel öğrenmeyi bağlantıcılığın açıklayabildiğini ileri sürmektedir (Bozkurt, 2014).

Dijital çağ için bir öğrenme teorisi olarak bağlantıcılığı önermekte olan Siemens (2004), davranışçılık, bilişçilik ve yapılandırmacılıktan sonra gelen bir kuram olarak nitelendirilmektedir. Bağlantıcılık, öğrenme ve eğitim için mevcut dinamik bağlamda, ağlar arası iletişimi ve teknolojiyi hayata geçirmeyi desteklemekle birlikte, öğrenmeyi

açıklayan bir teori olarak tek başına yeterli görülmemektedir. Bağlantıcılık, öğretmenlere ve öğrencilere uygulamalarında değişiklikler yapmaya teşvik eden, ancak diğer teoriler bağlamında gelişimini önemli niteliksel çalışmalar olmaksızın bir teori olarak inşa edilmeyecek etkili bir fenomen olarak nitelendirilmektedir (Bell, 2011). Bağlantıcılık kuramında bilgi, ağlar üzerinde ve dağınık bir şekilde konumlanmaktadır. Bu doğrultuda bilgi, öğrenme ağlarını oluşturulabilme ve ağlar arasında gezinebilme becerisiyle ilgili görünmektedir (Downes, 2012).

Bağlantıcılığa göre öğrenmenin etkili olmasını sağlayan dört temel etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlikler: (1) Bir araya getirmek; çeşitli içerikleri izlemek, okumak ya da dinlemek için bunların kaynağına ulaşmak, derlemek, (2) İlişkilendirmek; içeriği okuduktan, dinledikten ya da seyrettikten sonra bunları önceki eski deneyimlerle ilişkilendirmek, (3) Tasarlamak: anlamlandırma ve yansıtma sürecinden sonra internet üzerinden Web 2.0 araçlarını kullanarak kişiye ait, orijinal bir ürün oluşturmak ve (4) Paylaşmak: öğrenenlerin oluşturduğu ürünleri ağ üzerinden diğer bireylerle paylaşmaktır. Bağlantıcılık öğrenme sürecinde belirtilen bu etkinliklere katılımın çok önemli olduğu (Kop, 2011) belirtilmektedir.

2008 yılındaki yazısında yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve bağlantıcılık kuramlarının günümüzün önemli öğrenme anlayışlarını oluşturduğunu ifade eden Siemens'in, bağlantıcılığı diğerlerine alternatif bir kuram olarak sunmaktan vazgeçtiği dikkati çekmektedir (Demiraslan-Çevik, 2015).

2.6. İlgili Literatür

Yurdakul (2004), "Eğitimde davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması" adlı literatüre dayalı, kuramsal nitelikteki çalışmada yapılandırmacılık konusunda okuyuculara yapılandırmacı bakış kazandırabilmeyi amaçlamıştır. Bu yüzden çalışmada yapılandırmacılığın tarihsel süreç içindeki gelişimine, pozitivist paradigmanın temsilcisi olan davranışçılık ile pozitivism ötesi paradigmanın temsilcisi olan yapılandırmacılığın bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularını açıklamada ileri sürdükleri fikirlerle eğitim bilimcilerin eğitim felsefelerini derinden sarsan anlayışlara açıklık getirmiştir. Çalışmada yapılandırmacılık bir öğretim kuramı değil, daha çok bir felsefe; dünyayı görme ve algılama şekli ve bir strateji olarak tanımlanmıştır. Yapılandırmacılıkta *bilginin*, özneler arası; *gerçekliğin* sosyal etkileşim sürecinde

bireyin kendi anlam yapılarıyla “diğerlerinin” anlamlarının çelişmemesi; *öğrenmenin* bireyin kendi deneyimlerinden anlam çıkarma işi olarak görüldüğünü vurgulamaktadır. Bu bağlamda eğitimde yapılandırmacılığa geçişte var olan eğitim sisteminin felsefi ve kuramsal dayanaklarının; uygulamalarının; öğretmenler ve öğrencilerin rol ve sorumluluklarının gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Akpınar ve Aydın (2007), nicel yöntemle dayalı araştırmasında, eğitimde yapılandırmacılık doğrultusunda yaşanan değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirlemeyi amaçlamıştır. Elazığ, Malatya, Diyarbakır ve Bingöl illerinde görev yapan 412 ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin görüşüne başvurduğu araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin davranışçı yapıdaki mevcut eğitim anlayışından memnun olmadıkları, genellikle genç öğretmenlerin eğitimde yaşanan değişimlere olumlu yaklaştıkları, yeni rollerin farkında olup bu rolleri benimsedikleri, değişime ve yeniliğe açık oldukları, ancak yapılandırmacılık konusunda yetersiz oldukları ve eğitime gereksinim duydukları tespit edilmiştir.

Kaya, Tüfekçi ve Bilasa (2010), tarama modelini kullandıkları araştırmalarında Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının ve Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama düzeylerini belirlemeyi ve aralarında fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğretim elemanlarının uygulamalarını belirlemek için Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Endüstriyel Teknoloji Eğitimi bölümlerinin 1, 2, 3 ve 4. Sınıfındaki öğrencilerin; Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinin uygulamalarını belirlemek için de Aile Bilimleri ve Tüketici Eğitimi, İşletme Eğitimi ve Endüstriyel Teknoloji Eğitimi bölümlerinin uygulama okullarında staj eğitimi yapan son sınıf öğrencilerinin görüşü alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanlarının yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının, hedef ve içerik belirleme ile ölçme-değerlendirme süreci boyutlarında ve toplam yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında “oldukça katılıyorum” (4) düzeyinde; içeriğin düzenlenmesi ve öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutunda yer alan uygulamalarda da “biraz katılıyorum” (3) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama öğretmenlerinin ise tüm boyutlarda ve toplam yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında “biraz katılıyorum”(3) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım uygulama düzeylerinin anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bay ve ark. (2010), “Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşleri” adlı araştırmalarında Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntem-tekniklerinin kullanım sıklığı ve alternatif (otantik) değerlendirmeyle ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, 75 öğretim elemanı ile Almanca (Yabancı diller), Felsefe, Coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı ve Fizik öğretmenliği alanlarında öğrenim gören 274 öğretmen adayının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretmen eğitiminde geleneksel yaklaşım ve buna dayalı ölçme araçlarının hâkim olduğu, alternatif değerlendirme yaklaşımı ve buna dayalı ölçme yöntem ve tekniklerinin yeterince kullanılmadığı yönündedir. Ayrıca, araştırmada hem öğretim elemanı hem de öğretmen adaylarının alternatif (otantik) değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin çok olumlu olduğu ve bu yaklaşımın kullanılması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

Arslantaş (2011) “Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri- Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri” adlı araştırmasında, eğitim fakültesinde ve fen-edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin görüşüne başvurmuştur. Betimsel yöntemle yapılan araştırmanın çalışma grubunu Kilis 7 Aralık Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesindeki her iki fakültenin tüm bölümlerinin ve her bir sınıf düzeyinin dahil edildiği 568 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda “öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma” “iletişim” ve “ölçme-değerlendirme” açısından hem eğitim hem de fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarını yeterli bulmadıkları, bununla birlikte eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarını her açıdan fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine göre daha yeterli buldukları tespit edilmiştir. Öte yandan erkek öğrenciler kız öğrencilere göre ve sosyal alanlarda okuyan öğrenciler, fen alanlarında okuyanlara göre öğretim elemanlarını “iletişim becerisi” konusunda daha yeterli bulmuşlardır.

Kabapınar (2012), çalışmasında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ve öğretme anlayışını nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Nitel yönetime dayalı olan, vaka incelemesi deseninin kullanıldığı araştırmada, sınıf ve kimya öğretmenliği bölümünde son sınıfa devam eden 226 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarına davranışçı anlayışı simgeleyen bir karikatür

verilerek onlardan yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışını simgeleyen bir karikatür çizimleri istenmiştir. Çizimlerin yanı sıra öğretmen adaylarından çizdikleri karikatürü yazılı olarak açıklamaları da istenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından bu karikatürler ve açıklamaları analize tabi tutulmuştur. Yapılan analizlerde yapılandırmacılığa ilişkin öğrenenin rolü, öğretmenin rolü, yapılandırmacı öğrenmenin felsefi boyutu, eğitim materyallerinin kullanımı ile öğrenenin elde ettiği kazanımlar/beceriler olmak üzere beş ana boyut ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yapılandırmacı öğrenmede öğretmen ve öğrenenin rollerinin, öğretmen adayının sahip olduğu yapılandırmacılık anlayışına göre “bilişsel yapılandırmacılık” ya da “sosyokültürel yapılandırmacılık” şeklinde değiştiği bulgusu elde edilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının büyük bölümünün yapılandırmacı öğrenmeyi, öğrenenin bilgiyi aktif olarak yapılandığı bir süreç olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın-İncik ve Tanrıseven (2012), eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında; Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 43 öğretim elemanı ve 42 öğretmen adayının görüşlerini almıştır. Görüşü alınan öğretim elemanları İlköğretim, Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi bölümlerinden, öğretmen adayları da bu bölümlerdeki son sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Açık uçlu sorulardan oluşan iki ayrı form kullanıldığı çalışmada, öğrenci merkezli eğitimin tanımlaması, uygulanma durumu, nasıl uygulandığı, öğrenci merkezli eğitimde yaşanan problemler ve bu konuda getirilen önerilerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretim elemanları ve öğretmen adayları tarafından öğrenci merkezli eğitimin; öğrencilerin aktif katılımcı ve öğrenmenin merkezinde olduğu, öğretim elemanının rehber rolünü üstlendiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlandığı belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucunda öğretim elemanlarının öğrenci merkezli yaklaşımı uyguladıklarını dile getirdikleri derslerde öğretim yöntem ve tekniği olarak öğrenci sunumu, uygulamalar, grup etkinlikleri, araştırma, proje çalışmaları yaptıklarını belirtirken, öğretmen adaylarının bu derslerde en fazla sunum ve yarı öğretmen-yarı öğrenci merkezli uygulamalar yapıldığını ileri sürdükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci merkezli

eğitimin uygulanmasında karşılaşılan problemlere ilişkin olarak, her iki grup tarafından da fiziki yetersizliklerin ve kalabalık sınıfların vurgulandığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğretim elemanları ve öğretmen adayları tarafından uygulamaların iyileştirilebilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması, fiziksel şartların iyileştirilmesi ve özel derslikler yapılarak teknolojinin geliştirilmesi, ayrıca öğretim elemanları ders yükünün azaltılması, ders saatlerinin ve uygulamalı saatlerin artırılması önerileri getirilmiştir.

Ocak, (2012) çalışmasında, mevcut öğrenme ortamlarının yapılandırmacılığa uygun olup olmadığını, öğretmen ve öğretmen adayları görüşü doğrultusunda belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 2009-2010 öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 4. Sınıf/tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması yaptıkları okullarda görevli olan 137 öğretmen ve bu okullara giden 281 öğretmen adayı yer almıştır. Nicel yöntemin kullanıldığı çalışmada, öğretmen adaylarından toplanan veriler toplam on dört hafta süren öğretmenlik uygulaması dersinin on ikinci haftası itibariyle toplanmaya başlamıştır. Araştırmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin örtüşmediği tespit edilmiştir. Öğretmenler yapılandırmacı sınıf ortamı düzenlediklerini düşünürken, onları gözleyen öğretmen adayları sınıf ortamlarının yapılandırmacılık açısından yeterli olmadığını belirtmiştir.

Gömleksiz ve Kan, (2013) öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kullanmadaki yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında, 2009-2010 öğretim yılında Fırat, Adıyaman, İnönü, Kilis 7 Aralık, Gaziantep, Dicle, Erzincan, Cumhuriyet, İbrahim Çeçen, Kafkas, Alpaslan, Hatay, Siirt, Atatürk ve Van 100. Yıl Üniversitesi olmak üzere 15 farklı üniversitede öğrenim gören, 3009 dördüncü sınıf öğrencisinin görüşünü almıştır. Karma yönteme dayalı olarak yürütülen çalışmanın nicel boyutunun verileri "Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği" ile nitel boyutunun verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öğretmen adayları görüşlerini uygulama yaptıkları okullardaki izlenimlerine göre sunmuşlardır. Araştırmanın nicel bulgularına ilişkin olarak öğretmen adayları, mentor öğretmenleri sınıflarındaki öğrencileri tanımada yeterli bulmuş, ancak öğrencilerin duygusal özellikleri, farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçları olabileceğini bilme noktasında öğretmenlerin kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından

matematik bölümünde öğrenim görenlerin, öğrenciyi tanımada mentor öğretmenlerini diğer bölümlerdekilere göre daha olumsuz; buna karşın okul öncesi öğretmen adaylarının daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise *öğrenciyi tanımada* sınıfların kalabalık olmasının, öğretmenlerin ilgisizliğinin, yaşlarının ilerlemiş olmasının, öğrencilerin aile ve sosyal çevresindeki kültürel yapının onlarla iletişim zorlaştırmasının yapılandırmacı uygulamaları olumsuz etkilediği sonucu ortaya konulmuştur. *Planlamayla* ilgili olarak öğretmenlerin alışlagelmiş davranışlarının devam etmesi, öğretmenlerin hazır planları kullanmada ısrarcı duruşları, yapılandırmacılıkla ilgili bilgisizlikleri, sınıfların kalabalık olması sonucu bireysel farklılıklardaki çeşitliliğin artması, okulların fiziksel donanım ve ders sürelerinin yetersizliği yapılandırmacı uygulamanın engelleri arasında öne çıkan unsurlar arasında yer almıştır. *Öğrenme-öğretme süreci* açısından yine öğrencilerin kalabalık olması nedeniyle sınıf hâkimiyetini sağlayamama, zamanın yetersiz olması, yapılandırmacı anlayışa uygun olarak yetiştirilmemiş olma gibi nedenlerin süreçte yapılandırmacılığı engellediği dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme açısından görüşlerinde ise bireysel farklılıkların yapılandırmacılığa uygun bir ölçme-değerlendirmeyi zorlaştırması yüzünden ürüne dönük değerlendirmenin daha çok tercih edildiği belirtilmektedir. Araştırmada farklı kademelerdeki yapılandırmacı uygulamalara ilişkin genel olarak; mentor öğretmenlerin geleneksel yaklaşımları, öğrencilerin kalabalık olması, sürenin kısıtlı olması gibi sorunların ağırlık taşıdığı gözlenmiştir.

Tanrıseven ve Cengizhan (2013), eğitim fakültelerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretim programlarına yansımalarının incelenmesini amaçladıkları ve tarama modeline dayalı olarak yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini belirlemişlerdir. Görüşler, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Eğitim Fakültelerinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Anketi” ile ölçülmüştür. Ölçme aracı, Türkiye’de 13 üniversitenin 4. Sınıfına devam eden 616 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerine göre duyuşsal niteliklerin alan bilgisi derslerinde *ara sıra*, meslek bilgisi derslerinde ise genellikle kazandırıldığı, sosyal etkileşim ve araştırma yapma becerilerinin geliştirildiği, alan ve meslek bilgisi derslerinde öğretim elemanlarının genellikle anlatım yöntemini kullandığı, sınıf ortamında ara sıra işbirlikli grup çalışmalarının yapıldığı, alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinde dersin başında *ara*

sıra ön bilgilerinin tespit edildiği ve düşünme becerilerinin gelişimini destekleyici öğretim yöntemlerinin kullanıldığı bulguları elde edilmiştir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise; eğitim fakültelerinde alan ve meslek bilgisi derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programının öğelerine tam olarak yansımadağı, her ne kadar kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci boyutlarında meslek bilgisi derslerinde gerçekleştirilen uygulamalar alan bilgisi derslerine göre yapılandırmacı anlayışın özelliklerini daha fazla taşısa da her iki boyutun da ölçme ve değerlendirme açısından yapılandırmacı anlayışın özelliklerini hiç taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şad ve Göktaş (2013) İnönü, Adıyaman, Zirve ve Erciyes Üniversitelerindeki; Eğitim, İktisadi İdari Bilimler, İlahiyat, Fen Edebiyat, , Mühendislik ve Güzel Sanatlar Fakültesi ile Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan öğretim elemanlarının geleneksel ve yapılandırmacılığa dayalı çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını incelemiştir. Nicel yöntemle dayalı olarak yürütülen araştırmada; öğretim elemanlarının hem geleneksel hem de çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarını orta düzeyde benimsedikleri, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerde görev yapan ve ölçme değerlendirmeyle ilgili herhangi bir eğitim almamış öğretim elemanlarının, geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarını belirgin bir şekilde daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir. Ancak çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının benimsenme düzeyiyle ilgili olarak, fakülte değişkeninden ya da ölçme-değerlendirme konulu eğitim almış olma durumundan kaynaklanan bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tosuntaş (2013) “Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, öğretim elemanlarının derslerinde farklı öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarını ve bu yöntemleri kullanma biçimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri derslerini yürüten 29 öğretim elemanına ve 233 öğretmen adayına yer verilmiştir. Öğretmen adayları, İlköğretim Matematik, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İngilizce, Öğretmenliği programlarında 2., 3. ve 4. Sınıflarda öğrenim gören ve öğretim ilke ve yöntemleri dersini almış olan öğrencilerden seçilmiştir. Tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada öğretim elemanları ve öğretmen adayları görüşleri arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmada; öğretim elemanları anlatım yöntemini *bazen* kullandıklarını belirtirken, bunun aksine öğretmen adayları anlatım yönteminin *sıklıkla* kullanıldığını ve öğretim elemanları soru – cevap, örnek

olay, rol oynama, problem çözüme, işbirlikçi öğrenme, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, benzetim, mikro öğretim, gezi – gözlem, proje ve tartışma yöntemlerini daha sık kullandıklarını belirtirken, öğretmen adayları derslerinde bu yöntemlere belirtilen sıklıkta yer verilmediğini ileri sürdükleri gözlenmiştir. Araştırmada genel olarak öğretmen merkezli olmayan, aktif katılım, daha çok emek ve zaman gerektiren yöntemlerin az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Vural (2014), literatüre dayalı olarak yürüttüğü çalışmasında, öğretmen yetişme sorununa yer vermişlerdir. Çalışmada dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihsel gelişimi, öğretmen yetiştirme yaklaşımları, pedagojik formasyon sorunu ve Finlandiya’da uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme modeli incelenmiştir. Araştırmanın sonunda Türkiye’de öğretmen yetiştirmede Finlandiya modelinin uygulanması önerilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen eğitiminde alan derslerinin fen edebiyat fakülteleri ve formasyon derslerinin eğitim fakülteleri tarafından yapılması; adayların sadece bilişsel değil, duyuşsal olarak da mesleğe yatkınlığı ve yeterliliğinin dikkate alınması; üniversite sınavı haricinde yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışmasının gözlenmesi aşamalarını da içeren bir seçme sistemine tâbi tutulması; öğretmen adaylarının staj döneminde daha yoğun bir uygulama süreci yaşaması suretiyle mesleğe hazır hâle getirilmesi önerilmektedir.

Kurtdede-Fidan ve Duman (2014) “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeyleri” adlı araştırmasında, Afyonkarahisar ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 390, 1. 2. 3. 4. ve 5. Sınıf öğretmeninin yapılandırmacılık açısından niteliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada nicel veriler için anket uygulanmış, nitel veriler için de anket uygulanan 50 öğretmenin gözlemi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ankette elde edilen verilere göre, örneklemdaki sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip oldukları; gözlem sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere yeterli düzeyde sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Beycioğlu (2015) çalışmasında, eğitim fakültelerindeki uygulamaları öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda ele almıştır. Görüşmeler Buca Eğitim

Fakültesinde, Türkçe, Resim, Müzik, İngilizce, Fransızca, Almanca, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı, Ortaöğretim Matematik, Bilgisayar, İlköğretim Fen, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İlköğretim Sosyal Bilgiler, İlköğretim Matematik, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği olmak üzere 21 dalda, anabilim dalı ya da bölüm başkanı olan öğretim elemanlarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel yönetime dayalı olarak yürütülen araştırmada bazı öğretim elemanları, nitelikli öğretmen yetiştirmek için öğretim programlarını ve programlarda yer alan dersleri yeterli görseler de, çoğunluğunun görüşünün yetersiz olduğu yönde bulgular elde edilmiştir. Araştırmada ayrıca çok az sayıda öğretim elemanının, öğretim sürecinin iyi işlediği ve derslerin hedeflerine ulaştığını; bazı öğretim üyelerinin ise genel olarak iyi öğretmen yetiştirilmesine karşın, bazı derslerde hedeflere ulaşmada sorunlar yaşandığını düşündükleri belirlenmiştir. Bunun yanında öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun öğretmen adaylarının öğretmenlik coşkusu yaşamadıklarını; fakültenin derslik, atölye, laboratuvar, kütüphane gibi öğretim ortamları ve internet olanakları bakımından yetersiz olduğunu; öğretmenlik uygulamasının başarılı olmadığını ve hedefine ulaşmadığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Yücel-Toy (2015) çalışmasında, öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmalarının tarihsel süreç içerisindeki eğilimi ve öğretmen eğitimi ile ilgili önemli politikaların yansımalarını incelemiştir. Bu doğrultuda Türkiye’de kuruluş yılı en eski olan ve uzun yıllar kesintisiz olarak yayınlanmış ve hakemli olan akademik dergilerden Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HÜEFD) ile Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanmış olan hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilgili makaleler incelenmiştir. Çalışma kapsamında AÜEBFD’de 67, HÜEFD’de 257, Eğitim ve Bilim dergisinde 155 tane olmak üzere toplam 479 makale incelenmiştir. Tematik içerik analizinin kullanıldığı araştırmada, 1970 yılından günümüze bu dergilerde yapılan çalışmaların konuları, araştırma yaklaşım ve desenleri ile yeniden yapılanma dönemleri sürecindeki eğilimler ortaya konulmuştur. Yapılan analizler sonucunda incelenen çalışmalarda; nicel yöntemlerin yoğun bir şekilde kullanıldığı, karma ve nitel araştırma sayılarının çok olmasa da 2000’li yıllarda artmaya başladığı, tarama, deneysel ve durum çalışması desenlerinin daha çok tercih edildiği bulguları elde edilmiştir. Ayrıca yapılan analizlerde dokuz tema elde edilmiştir. Buna göre incelenen araştırmalarda en çok öğretmen adaylarının

özelliklerinin çalışıldığı ve bu tema altında, öğretmen adaylarının alan-meslek bilgisi ve becerisi ile alan ve mesleğe karşı tutumların ele alındığı tespit edilmiştir. Bu temayı, öğretmen eğitimi programları ve bileşenleri üzerine yapılan çalışmalar izlemiş, bu temada da alan derslerinde yeni yaklaşım ve stratejilerin uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, tutum, öz-yeterlik gibi özellikleri üzerindeki etkilerinin incelendiği gözlenmiştir. Araştırmalarda üçüncü sırada ele alınan çalışma alanını ise, öğretmen eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri ile ilgili konular oluşturmuştur. Bu konuda yapılan çalışmaların sayısının da 2000 yılı sonrasında artış gösterdiği belirlenmiştir. Bilgi ve İletişim Teknolojileri alanını ise sırasıyla Öğretmen yetiştirme kurumları, Öğretmenlik uygulaması, Ölçme araçları, Karşılaştırmalı eğitim ve Politikalar/yeniden yapılanma alanları izlemiştir. Öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelendiği bu çalışmada Öğretim elemanlarını ele alan çalışmaların ise en son sırada (1997 öncesi:%1,4; 1998-2006 arası: %1,4; 2006 sonrası: %0,8) yer aldığı ve bu tema altında sadece beş araştırma bulunduğu belirtilmiştir. Araştırmacı bu doğrultuda öğretim elemanlarının özellikleri, sınıf içi davranışları ve kullandıkları stratejiler ile bu değişkenlerin öğretmen adaylarının bilgi ve becerileri kazanmaları ile ilişkisini inceleyen çalışmaların yapılmasını önermiştir.

Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan (2016), literatür taramasına dayalı olarak gerçekleştirdikleri kuramsal nitelikteki çalışmalarında, Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunu incelemiştirlerdir. Çalışmada, öğretmen yetiştirme süreci tarihsel gelişimi içerisinde ele alınarak yaşanan sorunların neler olduğu hem niceliksel hem de niteliksel açılardan ortaya konulmuş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Bu doğrultuda (1) Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesinin yeniden yapılandırılması ve komisyon üyeleri arasında; MEB temsilcilerinin, YÖK temsilcisinin, eğitim fakültesi temsilcilerinin, eğitim fakültesi öğrenci temsilcilerinin, eğitimle ilgili sivil toplum örgütleri temsilcilerinin yer alması; (2) Temel eğitim ile ilgili öğretmen yetiştirme programlarının lisans düzeyinde olacak şekilde, Ortaöğretime yönelik öğretmen yetiştirme programlarının da ya 4+1 yıllık lisans düzeyinde olması (artı bir yıl pedagojik uygulama) veya Diğer fakülte mezunları için; 2+1 yıllık yüksek lisans düzeyinde (artı bir yıl pedagojik uygulama) olacak şekilde ve Eğitim fakültelerinin bölüm yapılanmasında alan temelli yaklaşımın ve uzmanlaşmanın esas alındığı bir akademik yapılanmanın gerçekleşmesi; (3) Eğitim fakültelerinin lisans düzeyinde öğrenci alımının durdurulması ve bu fakültelerin yüksek lisans ve doktora düzeyinde

eğitim vermesinin sağlanması; (4) Eğitim fakültelerinde öğretim üyesi/öğrenci oranlarının 1/16 şeklinde ideal düzeve getirilmesi son olarak da (5) Diğer alan fakülte mezunlarına yönelik gerçekleştirilen formasyon eğitimlerinin kesinlikle kaldırılması yerine 2+1 yıllık yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarının (artı bir yıl pedagojik uygulama olarak) uygulanması önerilmektedir.

Bıkmaz (2017) “*Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Araştırılması: Boylamsal Bir Çalışma*” adlı araştirmasında, öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca öğretme-öğrenme anlayışları ve bilimsel epistemolojik inançlarındaki değişimleri ve bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Boylamsal araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler, 41 öğretmen adayından dört yıl boyunca 6 farklı zamanda toplanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının eğitimlerine güçlü bir *yapılandırmaçı öğrenme öğretme anlayışı* ile başladığı, diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının eğitimlerinin ilk yıllarına zaten yüksek yapılandırmaçı öğretme öğrenme anlayışına sahip olduğu ve sınıf düzeyi arttıka da bu düzeyde çok belirgin bir artış olmadığı bulunmuştur. Bunun yanında, öğretmen adaylarının süreçte *yapılandırmaçı öğrenme öğretme anlayışı* ortalamaları artış gösterirken, *geleneksel öğretme öğrenme anlayışı* ortalamalarının azaldığı; *bilimsel epistemolojik inançlarına* yönelik olarak ise, öğretmen adaylarının geleneksel bilimsel epistemolojik inançlara sahip olduğu ve her ölçümden elde edilen ortalama değerlerin de birbirine benzer olduğu, yani süreçte öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarında bir değişim olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca *yapılandırmaçı öğrenme öğretme anlayışı* ve *bilimsel epistemolojik inançlarının* tüm puanları arasında orta derecede anlamlı pozitif bir ilişki olduğuna ilişkin bulgu, *yapılandırmaçı öğrenme öğretme anlayış* ortalamaları artarken geleneksel bilimsel epistemolojik inançların da artış gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Tanık-Önal ve Gölgeli-Sondur (2017) nitel yöntem doğrultusunda olgu bilim desenini kullandığı araştirmasında, ortaokullarda çalışan Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşünü almıştır. Çalışmada öğretmen görüşlerine göre yapılandırmaçılığın uygulanabilirliğini, öğretmenlerin kendi uygulamalarını, yaşadıkları sorunları, programların uygulamasına dönük önerileri ve öğretmenlerin yapılandırmaçılığa yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yapılandırmaçılığı; öğretmenin rehber olduğu, öğrenciyi merkeze alan ve öğrenmenin

ön planda tutulduğu bir yaklaşım olarak algılandıkları bulgusu elde edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili kendilerini eksik hissetmelerinin; zaman, araç-gereç, sınıf mevcudu, öğrenci özelliklerinden kaynaklanan problemler ve ders dışı yüklerinin çok olmasından kaynaklandığı ve bu yüzden öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarında uygulayamadıkları dile getirilmektedir. Bu doğrultuda araştırmada, öğretmenlerin sınıf mevcutlarının azaltılması, müfredatın hafifletilmesi ve kendilerinin bu yaklaşım hakkında bilgilendirilmesi hususlarında öneriler getirdiği belirtilmektedir.

Hassard (2000), araştırmasında TEEMS programlarındaki öğrencilerin yapılandırmacı bir öğretmen eğitiminde deneyimledikleri öğrenme ortamını ve bu yaklaşımın öğretme ve öğrenme konusundaki düşüncelerinin stajlarını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. TEEMS (Teacher Education Environments in Mathematics and Science) programları, Georgia State Üniversitesi (GSU)'nde, Ortaokul Eğitimi Bölümündeki fen ve matematik öğretmenliği eğitiminde kullanılan, yapılandırmacı yaklaşıma ve aktif öğrenme modeline dayalı bir alternatif hizmet öncesi eğitim programıdır. 1994 yılından itibaren uygulanan TEEMS Programına başvuru yaparken fen, mühendislik veya dengi en az bir lisans derecesine sahip olmak, Miller Analogies Testi ve Yüksek Lisans Kayıt Sınavında kabul edilebilir bir puan almak gerekmekte ve neden fen öğretmeni olmasını istediklerini gösteren bir açıklama yazısı istenmektedir. Gerekli mülakat ve sınavlardan başarılı olan aday öğretmenler 4 dönem süren TEEMS programını tamamladıktan sonra yüksek lisans derecesi ve 7.-12. arasındaki sınıflarda fen öğretmenliği sertifikası almaktadır. Araştırmada öğrencilerin yapılandırmacılık hakkında ne kadar derin bir anlayışa sahip oldukları, öğrencilerin staj yerlerindeki yapılandırmacılığa ilişkin deneyimlerinin neler olduğu ve stajlarda hangi pedagojik stratejilerin işe yaradığı sorularına cevap aranmıştır. Araştırmaya 1998-1999 öğretim yılında TEEMS programına kayıtlı 19 öğrenci katılmıştır. Veriler öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden, gruplar halinde yapılan beyin fırtınası ve tartışmalardan, öğrenci günlüklerinden, web tabanlı bülten tahtası tartışmalarından, program öncesi ve sonrası uygulanan anketlerden ve deneyimlerin video kayıtlarından elde edilmiştir. Araştırmada staj sonrasında öğretmen adaylarının daha derin bir anlayış geliştirdikleri; bazıları görevlerinin ilk yıllarına yapılandırmacı uygulamalar yapabileceklerini düşünmemekle birlikte stajlarında yapılandırmacılığı uygulayabildikleri ve ilköğretim yıllarında da uygulayabileceklerine inandıkları;

işbirlikçi ve öğrenci merkezli uygulamaların sıklıkla kullanıldığı ve alternatif değerlendirmelerle internetin başarıyı arttırdığı bulguları elde edilmiştir.

Schmidt, McGee, Scott, Kirby, Norris ve Blaney (2002) tarafından yapılan çalışmada, Teknoloji ve Stratejilerin Eğitim Uygulamalarına Entegrasyonu (InSTEP) adlı Mesleki Gelişim Programının etkisi değerlendirilmektedir. InSTEP Programı, öğretmenler için çeşitli teknik yazılımları eğitim müfredatına entegre ederek yapılandırıcı öğretim stratejileri ve yöntemleri sunmakta ve öğretmenlere destek olmaktadır. InSTEP Programı, Jesuit Üniversitesi'nde bulunan Wheeling Eğitim Teknolojileri Merkezi'nde ve "Eğitim Uygulamalarında Strateji ve Teknolojilerin Entegrasyonu Çalıştayları" kapsamında uygulanmıştır. 2001 yazında gerçekleşen uygulamada West Virginia'dan toplam 257 matematik, fen ve teknoloji öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler atölye çalışmalarında, probleme dayalı öğrenme ve teknolojinin entegrasyonu konusunda, her çalıştay için beş gün süren yoğun bir eğitim almışlardır. Her öğretmen InTEP programının başında öğretmenlerin öğretim uygulamalarını, öğretme inançlarını, sınıfta teknoloji kullanımını ve öğretmenlerin mesleki yönünü ölçen (Teaching, Learning, and Computing) TLC anketini doldurmuştur. Çalışmanın sonunda, öğretmenler çevrimiçi bir anketle aldıkları eğitimin genel kalitesini değerlendirmişlerdir. Daha sonra katılımcıların çevrimiçi anket sorularına verdikleri yanıtların, bireysel InSTEP programı kalite derecelendirmelerini (Q) oluşturmak için ortalaması alınmıştır. Son olarak, Ocak 2002'de öğretmenlerden TLC anketini tekrar doldurmaları istenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, InSTEP programının tamamlanmasından sonra öğretmenlerin teknik becerilerinin, teknolojiye yönelik tutumlarının, yapılandırıcı öğretim stratejileri, öğretim felsefesi ve teknoloji kullanımının önemli ölçüde arttığını göstermiştir. Ayrıca, InSTEP programının, öğretmenlerin teknik becerileri ve yapılandırıcı öğretim stratejileri üzerinde doğrudan etkisi olduğu ve bunun da öğretmenlerin yapılandırıcı öğretim felsefesini ve teknolojiye yönelik tutumunu etkilediği belirlenmiştir. Bu faktörlerin (teknik beceri, yapılandırıcı öğretim stratejileri, teknolojiye karşı tutum ve yapılandırıcı öğretim felsefesi) tümü bir arada, öğretmenlerin yapılandırıcı teknolojileri kullandığına yönelik varyansın yüzde 50'sini açıklamıştır.

Le Cornu ve Peters (2005), "Yapılandırıcı Sınıflarda Yansıtıcı Öğretmen Rolü" adlı çalışmasını, Güney Avustralya'daki "Öğrenmeyi Öğrenme" başlıklı bir okul reform

projesindeki tecrübelerine dayalı yürütmüştür. Çalışmada öğretmen ve öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde, yeni yöntemle uyum sağlamaları konusunda yansıma rolüne odaklanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, Güney Avustralya'daki sınıflarda yapılandırmacı uygulamalar ve öğrenme yaklaşımlarına ilişkin “ne, nasıl, ne zaman ve nerede” sorularının cevaplarını, zengin ve ayrıntılı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma Adelaide’de bulunan iki okulda yapılmıştır. Her iki okul da devlet yardımına ihtiyaç duyan öğrencilerin oranının yüksek olması nedeniyle ‘dezavantajlı’ olarak kabul edilmiştir. Veri toplama işleminde öğretmenler ve okul yöneticileriyle görüşmeler yapılmış, sınıflar gözlenmiş ve dokümanlar incelenerek analiz edilmiştir. Sınıf gözlemleri bir eğitim yılının ilk iki dönemi boyunca haftalık ya da iki haftada bir yapılmış ve her bir gözlem 1-2 saat sürmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Öğrenmeyi Öğrenme Projesine katılan öğretmenler, öğrenme sürecinde aktif olarak yer almışlardır. Öğretmenler, öğrenme ve öğrenci katılımı konusunu yeniden düşünmüş ve böylece yapılandırmacı bir epistemolojiye dayalı olacak şekilde sınıfları yeniden düzenlemeye çalışmışlardır. Araştırmada sonuç olarak, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, konusunda fırsat sunan yansıtıcı bir öğrenme sürecinde nasıl aktif olarak yer alınacağı hususunda 4 temel strateji belirlenmiştir. Öğretmenlere yönelik olan bu stratejilerden birincisi; Öğrencilerin yansıtıcı tutum geliştirmesini sağlamak, ikincisi; Üst bilişsel becerileri ve süreçleri açık bir yer öğretmek üçüncüsü; Sınıflarda yansıtıcı ortamlar oluşturmak ve son olarak da duyarlı bir etkileşim dili kullanmak ve öğrencileri bunun için teşvik etmektir.

Loyens, Rikers ve Schmidt (2009), çalışmasında öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme konusundaki düşüncelerini incelemiştir. Bu doğrultuda farklı sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının, farklı öğrenme ortamlarında bulunan yapılandırmacı öğrenmenin temel kavramlarıyla ilgili görüşlerini almışlardır. Araştırmada *akademik programlarında daha fazla deneyime sahip öğrencilerin, yapılandırmacı öğrenme konusundaki görüşleri, daha az deneyime sahip öğrencilere kıyasla farklı mıdır?* ve *yapılandırmacı öğrenmenin kavramları, yapılandırmacı bir problem temelli öğretim programlarıyla geleneksel ders temelli öğretim programları karşılaştırıldığında ne derece farklılaşmaktadır?* sorularını yanıtlamaya çalışmışlardır. Kesitsel tasarımın kullanıldığı çalışmada, geleneksel-ders tabanlı ve yapılandırmacı-problem temelli olmak üzere iki farklı programa odaklanılmıştır.

Veriler 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Bu öğrencilere, yapılandırmacı etkinliklerle ilgili olarak; bilginin yapılandırılması, işbirliğini öğrenme, kendini düzenleme, otantik problemleri kullanma, yetersiz benlik algısı ve motivasyon sağlamayı öğrenme kavramlarını içeren bir anket uygulanmıştır. Veriler, iki yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ile analiz edilmiştir. Araştırmada 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının görüşleri arasında bilgi yapılandırma, kendini düzenleme ve otantik problemleri kullanma boyutlarına göre anlamlı farklılıklar bulunurken, 2. ve 3. sınıf öğretmen adayları arasında fark olduğu gözlenmemiştir. Ayrıca her iki müfredat programında da tüm bağımlı ölçümlerin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Bir yıldan fazla eğitim deneyimi olan öğretmen adaylarında farklılığın olmaması, öğrenme ortamının etkisiyle açıklanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin 2 - 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına belirli bir anlayış kazandırdığı ve kazandıkları bu anlayış doğrultusunda da farklı öğrenme çevrelerini düzenleyebilecekleri ileri sürülmüştür.

Boyd ve Harris (2010) yaptıkları araştırmada, öğretmen yetiştiren üniversitelerde dört yıllık deneyime sahip öğretim elemanlarının pedagojik uygulama ve kavramlara ilişkin kendileriyle ilgili görüşlerini incelemiş ve değerlendirmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler yarı yapılandırılmış 16 soruluk görüşme formuyla elde edilmiştir. Durum çalışması deseniyle yürütülen araştırmada, öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin öncelikle transkriptleri oluşturulmuş ve daha sonra analiz edilerek yorumlanmıştır. Öğretmen eğitiminde teori ve uygulama karşılaştırılarak iyi bir eğitimcinin nasıl olması gerektiği ortaya konulmuştur. Çalışmada mesleki alana ilişkin teorik bilgilerin hayata geçirilmesinin zorluklarına işaret edilmiştir. Görev yapılan bölümlerin bağlamının, yeni öğretim elemanlarını yerleşik (durumlu) öğrenmeye teşvik ettiği ve öğretim elemanlarının akademisyen kimliğinden ziyade, okul öğretmenine dayalı kimliklerinin devam ettiği belirlenmiştir.

Clarkson (2010) çalışmasında, üniversite laboratuvar (öğretmenlik uygulaması) deneyiminden önce ve sonra öğretmen adaylarının yapılandırmacı inançlarını ve niyetlerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmanın hipotezinde; öğretmen adaylarının, yapılandırmacı sınıf uygulamaların güçlü olduğu bir okulöncesi laboratuvarında yaşadığı deneyimlerle, yapılandırmacı inançların ve niyetlerin güçlendirilebileceği ileri sürülmüştür. Çalışma, okulöncesi laboratuvarına devam eden

ve çocuk gelişimi bölümündeki öğretmen adaylarının ön-test son-test ölçümlerinin de yapıldığı karma yönteme dayalı bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, yapılandırmacı uygulamaların öğretmen adaylarını desteklemeye devam ettiği ve gerek okul öncesi laboratuvarındaki ve gerekse diğer çocuk gelişimi kurslarındaki deneyimler sonrasında yapılandırmacı olmayan uygulamaları kullanma niyetlerini düşürdüğünü ortaya koymuştur. Ancak araştırmada öğretmen adayları uygulama sürecinde başka birçok etkene de maruz kaldıkları için, laboratuvar deneyiminin kritik bir etkisi olup olmadığının belirsizlik gösterdiği de ifade edilmektedir. Bununla birlikte çalışma, daha önceden yapılmış araştırmaların da işaret ettiği; bilişsel ve sosyal gelişimleri arttırmak için çocuklarla birlikte yapılandırmacı etkileşim kurma niyetine yönelik bir laboratuvar tecrübesinin öğretmen adaylarına yönelik olumlu potansiyelinin gösterilmesi açısından önemli bulunmuştur.

McCarty (2010) araştırmasında, yeni atanan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim becerilerini içeren mesleki gelişimlerine okul organizasyonunda yer alan diğer üyelerin nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışmada, yeni göreve başlayan öğretmenlerin gelişimine yönelik programın sürekli değerlendirmesi, sorunların teşhis edilmesi, planlama ve uygulama döngüsü söz konusudur. Bu yüzden çalışma eylem araştırmasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, Amerika'da bulunan Virginia, Wisconsin ve Kuzey Carolina eyaletlerinde birkaç farklı öğretmen hazırlama programından mezun olan ve 2008-2009 öğretim yılında X Orta Okulu'nda göreve yeni başlayan öğretmen grubundan oluşmaktadır. Araştırma verileri anketler, gözlemler, tartışma grupları, görüşmeler, saha notları, dökümanlar, sınavlar ve değerlendirmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı, yeni atanan öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemek için öğretim programı koçları, usta öğretmenler, rehber öğretmenler, okul idarecileri, teknoloji koordinatörü ve yeni öğretmen danışmanları ile görüşmeler yapmış ve yeni öğretmenlerin etkinliğini değerlendirmiştir. Araştırma sonucu, sosyal öğrenmeyi etkili öğretim uygulamaları ile birleştiren mesleki gelişim programlarının, yeni öğretmenlerin gelişimine yardımcı olabileceğini göstermiştir. Araştırmacı ayrıca Piaget'in çocuk gelişim evrelerini anlayan ve Vygotsky'nin sosyal öğrenim modelinden yararlanan eğitimcilerin, hem yetişkinler hem de öğrenciler için işbirliğine dayalı, etkili öğrenme ortamları oluşturabileceği ileri sürmektedir.

Spilková (2011), "Yapılandırmacı Yaklaşımlar ve Kendini Yansıtma Teknikleri ile Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimliğinin Geliştirilmesi" başlıklı araştırmasında,

büyük ölçekli bir araştırma projesi olan “Eğitimde Değişen Talepler Bağlamında Mesleği Öğretme” çalışmasının kısmi sonuçlarını sunmaktadır. Çalışmada sosyal yapılandırmacı anlayış ve yansıtıcı modele dayalı yeni mesleki eğitim modelinin teorik başlangıç noktaları üzerinde durulmuştur. Çalışma, eylem araştırması kapsamında yürütülmüş ve veriler çeşitli tekniklerle toplanmıştır. Bu teknikler arasında öğrencilerin yansıtıcı günlükleri, denemeleri, öyküleri, mülakatlar, öğrencilerle odak grup tartışmaları, öğrencilerin öğretim etkinliklerinin gözlemleri, öğrencilerin kendilerine ilişkin yansıtıcı görüşleri ve mentor öğretmenlerin yansıtıcı yorumları bulunmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, özel öğretim stratejilerinin sistematik olarak uygulamasının, deneyimlere yansıdığını kanıtlamaktadır. Araştırmacı bu doğrultuda öğretmen adaylarına ve hatta görevi başında bulunan öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşımlarla eğitim derslerinin öğretilmesinin, mesleki kimliklerinin gelişmesinde ve öğretme anlayışlarının oluşmasında önemli katkı getireceğini vurgulamaktadır. Araştırmada ayrıca yapılandırmacı ve yansıtıcı yaklaşımların sistematik olarak uygulanmasında dikkat edilmesi gereken kritik noktalara işaret edilmektedir. Buna göre kişinin kendi faaliyetlerini sürekli eleştirmesinin, problematikleştirmesinin, sürekli yeni sorular sormasının ve daha iyi süreçler arama eğiliminde bulunmasının öğretilmesinde güven eksikliğini tetikleyebileceği de ifade edilmektedir. Bunun sonucunda mesleki kimlik ve özgüven oluşturmanın olumsuz etkilenmemesi ve mesleki istikrarın devamlılığı için bu hususlara dikkat edilmesi önerilmektedir.

Arredondo (2011), öğrencilerin matematiği öğrenmesini kolaylaştırabilmek için öğretmenlerin sosyal-yapılandırmacılığı nasıl uygulamaları gerektiği üzerinde çalışmış ve öğretmen yetiştirme programlarının etkisini araştırmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde sosyal yapılandırmacı uygulamalara yer verip vermediğini, ne tür uygulamalara yer verdiğini ve öğretmenlerin bu yöndeki uygulamalarını kolaylaştıran faktörlerin neler olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Güney Kaliforniya’daki bir kentsel okul bölgesinde, ilköğretim okullarında görev yapan 10 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesi için üç aşamalı bir seçme işlemi yapılmıştır. Buna göre matematik alanını daha üst düzede tercih eden ve derslerinde hazırlıklı olan 5 öğretmen ve hazırlığı ve tercih düzeyi düşük olan 5 öğretmen belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 4’ü (2+2) geleneksel yaklaşımı, 6’sı (3+3) da yapılandırmacı yaklaşımı

benimseyen öğretmenler olarak tanımlanmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmada genel olarak öğretmenlerin çeşitli sosyal-yapılandırımcı uygulamaları kullandıkları ve öğretmen yetiştirme programının yeni mezun olan öğretmenlerin uygulamalarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenlere rağmen, okullar ve öğretmen yetiştirme programlarının rolü bakımından umut verici olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, matematik tercihi düşük olan öğretmenlerin olumsuz deneyimlerinin öğrencilerin matematik öğrenmesine yansıdığı ancak, bu öğretmenlerin tüm öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerine hitap eden stratejileri kullanmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Öğretmenliği ilk sırada tercih edenlerin, matematiğin sistematik doğasına vakıf olduğu ve bunu öğrencilerine aktarmaya çalıştığı gözlenmiştir. Ayrıca geleneksel öğretimi tercih eden öğretmenlerin daha fazla kağıt-kalem değerlendirmesi yaptığı, sosyal yapılandırımcı uygulamaları tercih eden öğretmenlerin ise daha çok kavramaya dönük ders yaptığı belirlenmiştir.

Singh, Yager, Yutakom, Yager, ve Moustafa Ali (2012), "Iowa Chautauqua Mesleki Gelişim Programını uygulayan beş lider öğretmenin kullandığı yapılandırımcı öğretim uygulamaları" başlıklı çalışmasını, Amerikanın Iowa eyaletinde yapmıştır. Araştırma, bir öğretim yılı boyunca lider öğretmenler tarafından yapılan öğretime, yapılandırımcı eylemlerin etkililiğine ve uygulamalara öğrencilerin nasıl tepki verdiğine dair bir rapor niteliğindedir. Araştırmada 1997'den 2004'e kadar Chautauqua Programına katılan beş lider öğretmen tarafından sergilenen öğretmen davranışları rapor edilmiştir. Araştırmacılar, yapılandırımcı öğretim ilkelerine odaklanan Chautauqua Mesleki Gelişim Modelinin başarılı olup olmadığını belirlemek için, adı geçen programın uygulanmasında en yüksek başarıyı elde eden beş öğretmeni seçerek onların geliştirdiği yapılandırımcı öğrenme ortamlarını incelemiştir. Araştırmanın verileri her ne kadar altı yıllık bir sürede elde edilmiş gibi görünse de sadece Ekim 1997'den Nisan 2004'e kadarki zaman diliminde iki yıllık aralıklarla elde edilmiştir. Lider öğretmenler mesleki gelişim eğitimlerinden sonra ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç kademe düzeyinde yer alan kendi uygulama örneklerini, mesleki gelişim programına dahil olan yeni Chautauqua liderleriyle paylaşmışlardır. Lider öğretmenler, ayrıca öğrenciye yönelik Yapılandırımcı Öğrenme Ortamı Ölçeği (CLES)'ni sınıftaki tüm öğrencilere akademik yılın başı olan ekim ayında ve yine akademik yılın sonu olan nisan ayında uygulamışlardır. Öğrenci isimleri olmadan, iki

yıl boyunca toplanan bu ölçümler, lider öğretmenler tarafından değerlendirilmiş ve daha iyi bir yapılandırmacı ortam geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak, Iowa Chautauqua Modeli'ni tecrübe etmiş öğretmen liderlerinin yapılandırmacı uygulamaları zamanla daha fazla geliştirdiklerini göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında fark gözlenmemiştir. Lider öğretmenler yapılandırmacı öğrenme ilkelerine dayalı öğretme vizyonlarını uygularken pek çok farklı öğrenciye hitap eden ortamlar geliştirmişlerdir.

Chitanana (2012) çalışmasında Uluslararası Eğitim ve Kaynak Ağı Bilim Teknoloji ve Matematik (IEARN-STM) konulu çevrimiçi mesleki gelişim kursunu konu edinmiştir. Araştırmacı, bu doğrultuda kursa katılan öğretmenler arasındaki işbirliğini inceleyerek, öğretmenlerin yapılandırmacı tabanlı ders tasarımı hakkındaki ve bu kursların öğretmenlerin beceri gelişimine etkisine yönelik algılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada (1) öğretmenler arasında işbirliğine dayalı öğrenme becerilerini geliştirmek için yapılandırmacı yaklaşım IEARN kurs tasarımına, ne ölçüde entegre edilmiştir? (2) IEARN çevrimiçi mesleki gelişim kursunun uygulanmasında, yapılandırmacı pedagojik ilkelere ne derece yer verilmiştir? (3) bu kurs programından neler öğrenilmiştir? ve (4) öğretme-öğrenme süreçlerini geliştirmek için çevrimiçi mesleki gelişim programını kullanmak isteyen diğer kurumlar, araştırmacılar ve uygulayıcılara nasıl yardım edilebilir? sorularına cevap aranmıştır. Çalışmada çevrimiçi öğrenme bağlamlarını derinlemesine incelemek arzulanığı için nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada katılımcı olarak Kamerun, Çin, Mısır, Endonezya, İran, Ürdün, Lübnan, Nijerya, Umman, Pakistan, Filistin, Romanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Zimbabve ülkelerinden, 13 bayan, 15 erkek olmak üzere 28 Fen, Matematik ve Teknoloji öğretmeni yer almıştır. Araştırmanın verilerini katılımcı öğretmenler ve eğitimcilerin de bir arada olduğu çevrimiçi tartışma forumları (8 haftalık sürede ve haftada 2-3 defa tekrarlanan tartışmalar) ve e-posta yoluyla gerçekleşen yazışmalar oluşturmuştur. Buna ilave olarak kursun sonunda her bir katılımcı tarafından ders sırasındaki öğrenme deneyimlerini ve kişisel gelişimlerini yansıtan 2-3 sayfalık değerlendirmeler de veri kaynağını oluşturmuştur. Araştırmada ilk olarak IEARN kursunun başarısında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı çevrimiçi ders tasarımının önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. İkinci olarak elde edilen bulgular, yapılandırmacı yaklaşıma dayanan IEARN ders tasarımı, işbirlikçi çalışmanın, yansıtıcı düşünme fırsatlarının, gerçek görevlerin ve dersler içindeki

gerçek yaşam durumlarıyla ilgili deneyimlerin derin, aktif öğrenme ve beceri geliştirme için kaçınılmaz unsurlar olduğunu göstermiştir. Araştırmada son olarak, araştırmanın çevrimiçi öğrenmeye yardımcı olduğu ve yapılandırmacı çerçevenin hizmet içi öğretmenlere yönelik çevrimiçi mesleki gelişim kurslarına çok çaba sarf etmeden uygulanabileceği belirtilmektedir.

Maldivler'deki öğrencilerin matematik sınavlarındaki başarısızlığıyla ilgili endişe yaşadığını belirten Adam (2012) araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin matematiksel inançlarını ve öğretim uygulamalarını etkileyen bağlamsal faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi kapsamında vaka incelemesi deseninin kullanıldığı araştırma, Maldivler'in iki ayrı bölgesinde dört farklı okuldan seçilen, sekiz öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde görüşme, gözlem ve anket uygulaması yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ders notları, çalışma kâğıtları, öğrenci çalışmalarından örnekler ve test kâğıtları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hem yapılandırmacı hem de geleneksel öğeleri farklı derecelerde içeren bir dizi inanç gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin uygulamaları, matematiği öğretme ve öğrenme hakkındaki inançlarından daha geleneksel bulunmakla birlikte, öğretmenlerin uygulamaları, matematiğin yapısı, matematik öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inançlarıyla genel olarak tutarlılık göstermiştir. Ayrıca, inanç ve uygulamalar arasındaki tutarlılık derecesinin öğretmenden öğretmene farklılaştığı tespit edilmiştir. Sonuçlarda; değerlendirme yöntemleri, başarı durumuyla ilgili hesap verme, müfredatı yetiştiremememe, kaynak yetersizliği ve ders kitaplarını kullanma, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmen eğitim programları ve ebeveyn baskısı gibi pek çok faktörün uygulamaları olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Ayrıca, özellikle uygulamaları sınırlayan ve birçok faktörü doğrudan etkileyen *ulusal değerlendirme sınavlarının*, öğretmenlerin öğretim davranışları üzerinde daha fazla etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada son olarak öğretmenlerin yapılandırmacı inançlarını ve Maldivler matematik müfredatının başarısını artırmak için ulusal değerlendirmenin niteliğini değiştirme ve diğer engelleri ortadan kaldırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Lee, Zhang, Song, ve Huang (2013), "Epistemolojik ve Pedagojik İnançların Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarına Etkileri" başlıklı araştırmasında, Çinde görev yapan öğretmenlerin bilgi ve bilgi edinme konusundaki inançlarının, öğretme ve öğrenme anlayışları doğrultusunda, orta öğretim okullarındaki uygulamaları doğrudan

veya dolaylı olarak nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma Pekin (% 27), Shandong Eyaletinin Qingdao şehri (% 51) ve Guangxi Eyaleti'nden Guilin şehri (% 22) olmak üzere üç şehirde, 7., 8. ve 9. sınıf öğrencilerine eğitim veren, 1008 orta öğretim öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmada, öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarını, öğretim ve öğrenme anlayışlarını ve öğretim uygulamalarını belirlemek üzere üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğretim uygulamalarını etkileyen öğretim ve öğrenme anlayışları üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Sonuçlar öğretmenlerin epistemolojik inançlarında öğrenme çabası/süreci faktörüne çok değer verdiklerini ve yapılandırmacı yaklaşımın, öğretme ve öğrenme kavramı üzerinde ortaokul öğretmenleri için baskın düşünce oluşturduğunu göstermiştir. Buna göre Çinli öğretmenlerin, yeteneklerin doğuştan ve sabit olduğuna, bilginin kesin ve kalıcı olduğuna inanma eğiliminde olmadıkları, bununla birlikte öğrenmenin çaba ve bir anlayış süreci gerektirdiğine inandıkları, yetki ve uzman tarafından aktarılan bilgilerin sorgulanmasından yana oldukları gözlenmiştir. Buna ek olarak araştırmada, yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışının üç çeşit sınıfiçi öğretim uygulaması arasında pozitif ilişki, öğretim ve öğrenmeyle ilgili geleneksel anlayışın yalnızca standart çağdaş uygulamalarla önemli ölçüde ve negatif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Mtiti (2014), “Tanzanya’daki Öğretmen Okullarında Sosyal Yapılandırmacı Eğitim Programlarının Öğretmen İnançlarına ve Uygulamalarına Etkileri ve Sonuçları” adlı çalışmasında, Coğrafya öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretime ilişkin algı ve deneyimlerini eleştirel perspektifle ortaya koymaya çalışmıştır. Bu doğrultuda; (1) Tanzanya’daki coğrafya öğretmenleri öğrenci merkezli öğretimi nasıl algılamaktadır? (2) öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim inançları planlama sürecinde karar vermesine ve eğitim düşüncesine nasıl yansımaktadır (3) öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim inançları, uygulamalarına nasıl yansımaktadır? (4) öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarının, öğrenci merkezli eğitimdeki yeri nasıldır? sorularına cevap aramıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada, dokuz adet vaka incelemesi yapılmıştır. Veriler görüşme, sınıf gözlemleri ve öğretmenlerin öğretim portföylerinin ayrıntılı incelemeleri yapılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin öğrenci merkezli uygulamalarında; yapılandırmacı anlayışın, öğrenci dilinin ve kültürel bağlamın rolünün, etkili öğretmen-öğrenci iletişiminin,

öğretmenlerin sözcük ve sözdizimsel gelişiminin, programların doğasının, sınıf organizasyonu ve yönetiminin etkili olduğu gözlenmiştir. Çalışmada aynı zamanda dil engeli, sınıf ortamları, müfredat tasarımı, öğretmen yetersizliği, öğretim kaynaklarının yetersizliği, hizmet içi eğitim eksikliği ve müfredat ile kültürel bağlam arasındaki uyumsuzluk konularının, öğrenci merkezli uygulamaları engellediği gözlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada öğretmenlerin hem dille ilgili hem de öğrenci merkezli bir anlayış kazanmayla ilgili uygulama eksiklerinin giderilebileceği hizmet içi eğitimler ve öğretmenler ile programların esnek olabileceği düzenlemeler önerilmektedir. Ayrıca, araştırmacı hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi, öğretim programları, öğrencilerin kültürel yapısının entegrasyonu konularındaki ihtiyacı giderebilmek ve öğrenci merkezli öğretimi etkili bir şekilde uygulayabilmek için Entegre Bir Öğrenci Merkezli Öğretim Tabanlı Müfredat, Sınıf Organizasyonu ve Yönetim Çerçeve Modelleri olmak üzere üç model geliştirmiştir.

Schreuder (2014) “Batı Cape Şehrindeki Orta Okullarda Kaliteli Muhasebe Öğretim Durumu: Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi” adlı tez çalışmasında, Güney Afrika’nın Batı Cape şehrindeki okullarda verilen Muhasebe eğitimini incelemiştir. Güney Afrika’da eğitim sistemi, demokrasinin başlangıcı olan 1994 yılından bu yana yapılandırmacılığı içeren üç önemli değişim evresi geçirmiştir. Bu değişimler, doğal olarak öğretmenlerin her bir evreye uyum sağlamalarını gerektirmektedir. Schreuder bu doğrultuda araştırmasında, muhasebe öğretmenlerinin hangi mesleki gelişim programlarına katıldığını ve bu girişimlerin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemlere dayalı olarak yürütülen çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda verilerin elde edileceği ilçeler, okullar ve öğretmenler tabakalı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Örnekleme yer alan tüm bölgelerden alan danışmanları (mentor öğretmenler) ve öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca bu gruplara, nicel ve nitel veriler içeren anketler uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, çok sayıda muhasebe öğretmeni kaliteli bir öğretim yapsa da, birçok okulda öğretim kalitesinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlik uygulamasında reform ihtiyacını ortaya koymuştur. Bulgular, mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin becerilerini ve alan bilgisini güncelleştirmede büyük bir role sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin içerik bilgilerini güncelleme ve pedagojik uygulamalarını dönüştürme

ihtiyacı, Muhasebe öğrencilerinin performanslarındaki düşme eğilimlerini düzeltmede acil olarak ele alınması gereken bir konu olarak değerlendirilmiştir.

Rout ve Behera (2014), “Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Bakış” adlı makale çalışması, literatürü inceleyerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yapılandırmacı bir çerçevede yeniden düşünmesini sağlayacak bir doküman oluşturmayı amaçlamıştır. Araştırmada Hindistan’da görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimi ele alınmaktadır. Bu doğrultuda ülkede uygulanmakta olan *Öğretmen Eğitimi İçin Ulusal Eğitim Programı Çerçevesi* (NCFTE), öğretmenlerin mesleki gelişiminde kritik bir bileşen olarak düşünülmektedir. Çalışma, eleştirel pedagoji ve sosyal yapılandırmacılıktan yola çıkarak dört bölüm şeklinde düzenlenmiştir. Birinci bölümde öğretmenlerin mesleki gelişiminde ortaya çıkan eğilimler ve zorluklar incelenirken, ikinci bölümde yapılandırmacı mesleki gelişimin karakteristik özellikleri incelenmektedir. Üçüncü bölümde, ortaya çıkan paradigma ile tutarlı mesleki gelişim modelleri üzerinde durulmaktadır. Ayrıca son bölümde, yapılandırmacılığa dayalı bir mesleki gelişime geçiş önerilmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının, yapılandırmacı paradigma ile uyumlu olan ilkelerle desteklenmesi ve bunların rehber ilkeler olarak kabul edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra Hint eğitim sistemi için; Mesleki gelişimin başlangıç noktası olarak öğretmenlerin inanç ve deneyimlerinin göz önünde bulundurulması, bağlamsal ve temelden başlayan bir yaklaşımın benimsenmesi, bölgesel hedeflerle bütünleşmiş ve uzun vadeli tutarlı bir planlamanın yapılması ve ayrıca örgün eğitime dayalı okul hedeflerinin oluşturularak uygulamaya konulması önerilmektedir.

Ahmad, Ching, Yahaya ve Abdullah (2015)’in yaptıkları çalışmada, yapılandırmacılığın fen derslerine entegre edilebilme durumu ve fen öğrenmede öğrencilerin hem mevcut hem de tercih ettikleri öğrenme ortamlarına ilişkin algıları incelenmiştir. Ayrıca okullardaki eğitim olanakları incelenerek bunların yapılandırmacı öğrenme ortamlarıyla arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmada veriler, *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı* (CLES) ve *Öğrenme Ortamı Değerlendirme* (LEA) ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. CLES ölçeği, yapılandırmacı öğrenme ortamında kritik olarak nitelendirilen (kişisel ilişki, öğrenci müzakeresi, otorite paylaşımı, eleştirel düşünce ve görecelik) beş temel boyutun ortaya çıkma sıklığına ilişkin algıları ölçmektedir. LEA ölçeği ise, okulun

niteliğini ve eğitimsel etkinlikleri ölçmektedir. Ölçekler Malezya'nın Bidor ve Perak şehirlerindeki orta öğretim okullarında öğrenim gören toplam 150 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada, öğrenme ortamının planlanmasında öğretmenin otoriteyi paylaşmadığı, bunun dışındaki (CLES ölçeğinin) diğer boyutlarda mevcut uygulamaların öğrencilerin çoğunluğu tarafından kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan analizler, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını, mevcut öğrenme ortamından daha çok tercih etme eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bunun yanında LEA'nın *akademik öğrenme alanı* boyutunun çok az yeterlikte, ortam dâhilindeki diğer boyutların da orta yeterlikte olduğu gözlenmiştir. Son olarak LEA ve CLES arasındaki korelasyon analizleri, LEA ile mevcut CLES formu arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuçlar, fen öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaları gereğine ve öğrencilerin performanslarını iyileştirmek için onların tercihlerine dayalı öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ihtiyacına işaret etmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar, fen derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamının entegrasyonunun sağlanması için eğitim olanaklarının gözden geçirilmesini önermektedir.

Nzilano (2015), Tanzanya'daki eğitim fakültelerinde uygulanan sosyal yapılandırmacı programların, tutor öğretmenlerin uygulama ve inançları üzerindeki etkileri ve sonuçları adlı çalışmasını, sosyal bilgiler alanlarındaki (coğrafya, tarih ve yurttaşlık) öğretmenlerle yürütmüştür. Araştırmada (1) Tutor öğretmenlerin sosyal yapılandırmacı öğretim yaklaşımından ne anlamaktadır? (2) Öğretimde Sosyal yapılandırmacı yaklaşımın rolüne ilişkin tutor öğretmenlerin inançları nasıldır? (3) Tutor öğretmenler, sosyal yapılandırmacı yaklaşımları öğretime entegre edebiliyor mu? Bu nasıl sağlanıyor? (4) Gelecekteki sosyal bilimler öğretimi için tutor öğretmenlerin önerileri nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma, vaka çalışması ile desenlenmiş ve nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Veriler öğretmen yetiştiren üç farklı üniversitede öğrenim gören aday öğretmenlerin, öğretmenlik uygulaması gereği staj yaptıkları okullarda görev yapan dokuz sosyal bilgiler dersi tutor öğretmeninden toplanmıştır. Veri toplamak için politik belgeler, eğitim eserleri, syllabuslar, yansıtıcı değerlendirmeler ile benzer dökümanlar analiz edilmiş, katılımcılarla görüşmeler yapılmış ve sınıf etkinlikleri gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, merkezileştirilmiş eğitim politikalarının, program etkinliklerinin, mesleki gelişime ilişkin deneyimlerin,

öğretim ortamlarındaki olumsuz bağlamsal şartların, tutor öğretmenlerin sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim inançlarını etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

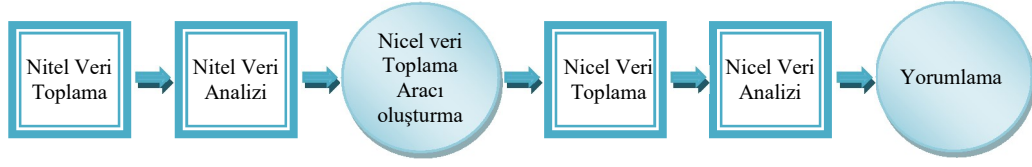
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yöntembilimde son yıllarda kullanım oranı giderek artış gösteren ve tüm dünyada yaygınlık kazanmaya başlayan *karma model* yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüştür. Karma model araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı, araştırma problemini derinlemesine inceleme imkânı veren araştırmalardır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Karma araştırmalarda veriler nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak toplanmakta, analiz edilmekte, bulgularda bütünleştirilerek yorumlanmakta ve ileriye dönük yordamalar da bulunmaktadır (Tashakkori ve Creswell, 2007). Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre, özellikle sosyal bilimlerde olay ve olguların çok boyutlu ve karmaşık bir yapı göstermesi, bu alana ait problemlerin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle bir sosyal bilim alanı olan eğitimde, karma araştırma modeli kullanıldığında verilerin karşılaştırılması, doğrulanması veya sonuçların çeşitlendirilmesi mümkün olduğundan problemler çok boyutlu değerlendirilebilmekte ve sistemle ilgili bütüncül bir resim ortaya konulabilmektedir (Plano Clark, 2010). Araştırmalarda farklı yöntemlerin bir arada kullanılması, tek başına nitel ya da tek başına nicel yöntem kullanıldığında oluşabilecek sınırlılıkları en aza indirebilmektedir. Creswell (2002)'e göre, araştırmacının nitel ve nicel verilere ulaşma olanağı var ise karma yöntem en ideal araştırma modelidir.

Karma model araştırmaları, veri toplama aracı geliştirmeyi ya da bir olguya ait süreçleri ve sonuçları birlikte irdelemeyi gerektiren araştırmalara önemli katkılar getirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada araştırma sorularının daha esnek ve kapsamlı olarak irdelenebilmesi, bir yöntemin zayıf yönünün diğer yöntemin güçlü yönüyle tamamlanması ve nitel yöntemlerle toplanacak veriler doğrultusunda yapılandırmacılıkla ilgili genellemelere olanak verecek bir örneklem üzerinde nitel bulguların test edilmesi ihtiyacından dolayı karma yöntem modeli tercih edilmiştir. Böylece elde edilen sonuçların gerçek durumu tüm ayrıntılarıyla, bütüncül olarak ve zengin bir çerçevede yansıtabilmesi amaçlanmıştır.

Greene, Caracelli ve Graham (1989)'a göre araştırmalarda karma modelin tercih edilmesinin farklı nedenleri bulunmaktadır. Karma model araştırmaları iş görüleri açısından; (1) eşitleme, (2) Tamamlama, (3) Geliştirme, (4) Başlatma ve (5) Genişletme amaçlarına dökük olarak yapılmaktadır. Bu araştırmada karma yöntemin kullanılma nedeni, “eşitleme” ve “Geliştirme” gerekçelerine dayanmaktadır. Araştırmada nitel yöntemle elde edilen verilerin nicel yöntemle elde edilen verileri teyit etmesi, birbirini destekleyerek genel ve ayrıntılı bulgulara ulaşılma ihtiyacı “eşitleme” gerekçesini; nitel ve nicel yöntemin sıralı olarak yapılması, nitel yöntemden elde edilen bulguların nicel yöntemde kullanılarak veri toplama araç ve süreçlerini belirleme ihtiyacı ise “geliştirme” (Greene, Caracelli ve Graham,1989) gerekçesini oluşturmaktadır.

Karma model araştırmalarında nitel ve nicel yöntemler farklı biçimlerde bir araya getirilmektedir. Bazı karma model araştırmalarında nicel yöntem ön planda yer alırken bazılarında nitel yöntem ön planda yer almaktadır. Bazılarında ise her iki yöntem eşit oranda kullanılmaktadır. Nitel ve nicel yöntemlerin bu tür farklı birleşimleri araştırmanın deseni belirlemektedir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu yüzden karma modele dayalı çok sayıda araştırma deseni ortaya çıkmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Karma modelin kullanıldığı bu araştırmada, Creswell ve Plano Clark (2014) tarafından “Sıralı-Keşfedici Desen” (Exploratory-Sequential Design) olarak adlandırılan araştırma deseni kullanılmıştır. Sıralı bir düzen takip eden keşfedici desen araştırmalarında, öncelikle araştırmanın nitel yöntemlerle verileri toplanmakta ve analiz edilmektedir. Daha sonra nitel yöntemle elde edilen sonuçlar, araştırmanın nicel kısmına yön veren veri toplama araçlarının belirlenmesinde kullanılmaktadır. Bu desende nitel yöntemlerle elde edilen sonuçlar, nicel yöntemlerle toplanan veriler yoluyla genellenebilir hale gelmektedir (Cresswell, 1999). Bu araştırmada sıralı-keşfedici desen doğrultusunda, öncelikle nitel yöntemle öğretim üyelerinin yapılandırıcılığa ilişkin görüşleri ayrıntılı olarak belirlenmiş, daha sonra bu görüşlere dayalı olarak nicel yöntemde kullanılacak veri toplama aracı (kontrol listesi) oluşturularak, nicel veriler toplanmıştır. Böylece araştırma sorularının cevaplarına ilişkin daha geniş ve genellenebilir bir sonuç ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan Sıralı-Keşfedici desen ve aşamaları şekil 3.1’de yer almaktadır.



Kaynak: Creswell ve Plano Clark (2014)'tan uyarlanmıştır.

şekil 3.1. Sıralı-Keşfedici desen aşamaları

Karma yöntemin sıralı-keşfedici desenine dayalı olarak yürütölen bu araştırmanın ilk sırasını nitel boyut oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun temellendirildiği desen ise “fenomenoloji (olgu bilim)” desendir. Olgu bilim, bireylerin kendi bakış açıları doğrultusunda algı ve deneyimlerini ortaya koyan bir araştırma desendir (Lester, 1999). Olgu bilimde temel amaç, bir olgu, bir olay ya da bir kavram ile ilgili olan ortak deneyimlerin ne anlama geldiğinin belirlenmesidir. Olgu bilim araştırmalarında kişisel deneyimlerden ortaya çıkan anlamlar, evrensel gerçeğin tanımlamalarına indirgenmektedir (Creswell, 2007). Eğitim alanında yapılan olgu bilim araştırmalarının amacı ise, eğitim-öğretim sürecinde yaşanan deneyimleri tanımlayıp, anlamlandırmak ve öğrenme-öğretme sürecini geliştirmektir. Bu amaçla, eğitim alanına ilişkin her algı, düşünce veya inanış ile birlikte yaşanan olağan deneyimler olgu bilime dayalı eğitim araştırmalarının konusu olabilir (Ersoy, 2016). Bu araştırmada da EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin “yapılandırmacılık” olgusuna ilişkin yaşadıkları deneyimler belirlenerek öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye dönük veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Yapılandırmacılığın ne olduğu, nasıl algılandığı ve konuyla ilgili deneyimlerin neler olduğuna yönelik öğretim üyelerinin bireysel algıları ve ortak özellikleri betimlenmiştir. Ayrıca sosyal bağlamda oluşturdukları anlamlar dikkate alınmış ve deneyimlerindeki ayrıntılara odaklanılarak gizli anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu ise tarama modeline dayalı olarak yürütölmüştür. Tarama araştırması, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2012). Bu araştırmanın nitel boyutunda katılımcı olarak yer alan EPÖ öğretim üyelerinden görüşmeler yoluyla elde edilen ve içerik analizi ile çözümlenen verilerden elde edilen görüşler bir kontrol listesine (anket) dönüştürölerek yine EPÖ alanının Türkiye evrenini oluşturan diğer öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Bu doğrultuda yapılandırmacılık uygulamalarına ilişkin görüşler hem nitel verileri teyit hem de öлке genelindeki mevcut durumu belirleme amacına dönüktür. Öğretim üyelerinin

yapılandırmacılık uygulamalarına ilişkin görüşleri o andaki mevcut durumu ortaya koymakta ve verinin toplandığı andaki algılarını, bakış açılarını olduğu gibi her hangi bir etkiye maruz bırakmadan, yansıtmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın nicel boyutu bu yönüyle betimsel nitelikli tarama modeli kapsamında yer almaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem/Katılımcılar

Bu araştırmayla Eğitim Fakültelerinin EPÖ bilim dalında görev yapan eğitim bilimci öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırmada katılımcı olarak EPÖ bilim dalında görev yapan öğretim üyelerine yer verilmesinin iki temel nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, birçok eğitim fakültesinde pedagojik formasyon derslerinin büyük bir kısmının bu anabilim dalı tarafından karşılanması ve EPÖ bilim dalında görev yapan öğretim üyelerinin öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılmasında girdikleri dersler itibariyle ağırlık ve sorumluluklarının fazla olduğu düşüncesidir. İkincisi ise, EPÖ bilim dalında görev yapan öğretim üyelerinin Türkiye’de yapılandırmacılık doğrultusunda hazırlanmış olan öğretim programları ve uygulamalarıyla yakından ilgili olmaları, sorumlulukları bulunmaları ve hatta bizzatıhi katılımcı olarak süreçlerde yer almalarıdır. Bu nedenlerle gerek kendi yapılandırmacılık algılarına, gerek yapılandırmacı bir öğretmen yetiştirmeye ve gerekse yapılandırmacı uygulamalara ilişkin görüşlerinin değerli olduğu ve dolayısıyla EPÖ bilim dalında görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili deneyimleri belirlendiğinde eğitim sistemine büyük ölçüde katkı getirilebileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın karma yöntem dayalı olarak yürütülmesi nedeniyle verilerin elde edilmesinde nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden “ölçüt örnekleme” ve “kolay ulaşılabilir örnekleme” tekniklerinden faydalanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak istenildiğinde sıklıkla tercih edilen bir tekniktir. Bu teknikte araştırmacı, kendisine yakın ve ulaşılması kolay olan durumları seçmektedir. Bununla birlikte maliyet ve kolay ulaşılabilirlik hiçbir zaman zengin ve daha iyi durumlara ulaşılmasının önünde engel oluşturmamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın örnekleminde bu öneri doğrultusunda, yapılandırmacılıkla ilgili zengin yaşantılara sahip olan ve araştırmaya gönüllü olarak

katılmayı kabul eden öğretim üyelerinden, kolay ulaşılabilir olanların yer almasına dikkat edilmiştir.

Nitel verilerin elde edildiği örneklem grubunun belirlenmesinde kullanılan ikinci teknik ölçüt örnekleme tekniğidir. Creswell (2007), olgu bilim araştırmalarında katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılmasını önermektedir. Özellikle araştırmaya konu olan olgu ile ilgili deneyimlere sahip birey sayısı çok olduğunda bir takım kriterlerin belirlenmesi gerekmektedir. Ölçüt örneklemin temel gerekçesi, seçilen katılımcıların bilgi kaynaklığı açısından zengin olmasıdır. Ölçüt örneklem doğrultusunda seçilen katılımcılar, programların veya sistemlerin temel eksiklerinin ortaya çıkarılmasında ve sistemlerin iyileştirilmesinde önemli bir fırsat oluşturmaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmada da yapılandırmacılık olgusuna ilişkin üst düzeyde deneyim sahibi olan ve eğitim sisteminin iyileştirilmesi için görüşlerinden yararlanan öğretim üyelerinin belirlenmesinde iki kriter esas alınmıştır. Bu kriterlerden birincisi *15 yıllık mesleki deneyime sahip olma* kriteridir. Bu kriter doğrultusunda Eğitim Bilimleri ve EPÖ alanında en az 15 yıl görev yapmış ve halen aynı programda ders vermeye devam eden öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretim üyelerinin lisansüstü eğitim dersleri vermiş ya da vermekte olmaları ise ikinci ölçüt olarak ele alınmıştır. Bu yönüyle alana hem öğretim üyesi yetiştiriyor olmaları hem de lisansüstü dersleri de değerlendirebilme donanımına sahip olmaları gözetilmiştir.

Öte yandan nitel araştırmalarda örneklemin belirlenmesinde ve katılımcıların seçiminde araştırma alanını ve örneklem grubunu iyi bilenlerle kurulan bağlantıların, araştırmanın doğru seyrinde gitmesine önemli katkılar getirdiği (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013) bilinen ve sıkça ifade edilen bir durumdur. Bu yüzden katılımcıların seçiminde belirlenen *kriterlere uygunluğun yanı sıra kolay ulaşılabilirlik* de dikkate alınan bir diğer prensip olmuştur. Katılımcıların seçimi iki temel prensip birlikte ele alınarak ve aynı anda gözetilerek gerçekleştirilmiş olmakla birlikte seçim sürecinde araştırmayı yöneten danışman ve alan uzmanlarının yönlendirmeleri de önemli rol oynamıştır.

Katılımcıların seçimi sürecinde karar verilmesi gereken değişkenlerden birisi de katılımcı sayısının kaç kişi olacağı sorusudur. Bu sorunun cevabı nitel araştırmalarda halen tartışılan bir konudur. Vagle (2014), olgu bilim araştırmalarında yer alacak katılımcıların sayısını belirlemede bir standart olmadığını, Dukes (1984) bu tür

araştırmalarda çok geniş bir örnekleme ihtiyaç duyulmadığını, Creswell (2007), Polkinghorne (1989) ve Mawn (1999) ise katılımcı sayısının 5 ile 25 arasında olabileceğini ifade etmektedir. Bazı kaynaklarda da olgu bilim araştırmalarında katılımcı sayısı artıkça araştırılan olguyla ilgili deneyimlerin anlaşılmasının ve çözümlenmesinin zorlaşacağına işaret edilerek, katılımcı sayısının fazla tutulmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Dukes, 1984; Ersoy, 2016; Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yani olgu bilim araştırmalarında daha fazla bireyle görüşmek araştırmada ele alınan olguyla ilgili daha fazla bilgi edinileceği anlamına gelmemektedir (Baş ve Akturan, 2013). Önemli olan araştırmacının araştırma konusu ile ilgili yeterli bilgiye ulaşmasıdır. Yapılan görüşmelerde aynı söylemlerin tekrarlanmaya başlaması ya da yeni/farklı görüşlerin çıkmaması durumunda katılımcı sayısını artırmanın gereği bulunmadığı (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013) dile getirilmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın nitel boyutunda katılımcılardan elde edilen bilgi ve görüşlerin kalitesi esas alınarak; hali hazırda Türkiye’de EPÖ alanında görev yapmakta olan, tespit edilen kriterleri taşıyan ve ulaşılabilirliği bulunan 11 katılımcı ile araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırmada etik kurallar gereği katılımcıların adları gizli tutulmuş ve görüşleri ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11 şeklinde kodlanarak sunulmuştur. Tablo 3.1’de Araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcıların bazı özellikleri yer almaktadır.

Tablo 3.1: Öğretim Üyelerinin Görev Yaptıkları İl, Görev Süresi, Ünvanı ve Akademik Çalışma Alanlarına İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Ünvan	Görev Süresi	Yüksek Lisans	Cinsiyet	Yaşı
ÖÜ1	Prof. Dr.	18	Eğitim Programları ve Öğretim	Erkek	51
ÖÜ2	Doç. Dr.	22	Eğitim Programları ve Öğretim	Erkek	46
ÖÜ3	Doç. Dr.	22	Eğitim Programları ve Öğretim	Erkek	47
ÖÜ4	Doç. Dr.	26	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Erkek	53
ÖÜ5	Prof.Dr.	24	Eğitim Programları ve Öğretim	Erkek	46
ÖÜ6	Prof. Dr.	27	Eğitim Programları ve Öğretim	Erkek	51
ÖÜ7	Prof. Dr.	22	Felsefe	Erkek	50
ÖÜ8	Yard. Doç. Dr.	17	Ölçme ve Değerlendirme	Bayan	39
ÖÜ9	Yard. Doç. Dr.	22	Eğitim Programları ve Öğretim	Bayan	43
ÖÜ10	Yard. Doç. Dr.	22	Eğitim Programları ve Öğretim	Bayan	46
ÖÜ11	Prof. Dr.	25	Eğitim Teknolojisi	Erkek	50

Araştırmada görüşlerine başvuru alan katılımcılar, 3'ü bayan, 8'i erkek olmak üzere toplam 11 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Öğretim üyelerinin 5'i Prof. Dr., 3'ü Doç. Dr. ve 3'ü de Yrd. Doç. Dr. olarak görev yapmaktadır. Yaş ortalaması 47 olan öğretim üyelerinin EPÖ alanındaki görev süreleri en az 17, en çok 27 yıldır. Bu katılımcılardan 7'si yüksek lisans eğitimini EPÖ alanında, 4'ü ise Ölçme-Değerlendirme, Eğitim Teknolojisi, Felsefe ve İngiliz Dili/Edebiyatı alanlarında yapmışlardır. Ayrıca üç öğretim üyesi Eğitim programları ve Öğretim alanının haricinde Felsefe, Ölçme-Değerlendirme ve Din Felsefesi alanlarında da doktora yaptıklarını bildirmişlerdir. Yani çift doktoralıdırlar.

Karma modele dayalı olarak yürütülen bu çalışmada nitel verilerin yanı sıra nicel veriler de toplandığı için araştırmanın katılımcılarına ilave olarak ayrıca bir evren/örneklem belirleme çalışması da yürütülmüştür. Bununla birlikte araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan nicel verilerin elde edilmesi süreci; araştırma problemine, modele ve modelin birinci aşamasını oluşturan nitel yöntemle bağlıdır, nitel bulguları teyit etme amacı taşımaktadır ve dolayısıyla mevcut katılımcıların özellikleri nicel boyuta ilişkin evren ve örnekleme doğal olarak tarif etmekte ve büyük ölçüde ortaya koymaktadır. Çünkü araştırma, EPÖ öğretim üyelerinin görüşlerini belirleme çalışmasıdır ve nitel yöntemin içerisinde yer alan katılımcılar öğretim üyesi konumundadır. Bu yüzden Araştırmanın evreni doğal olarak Türkiye'deki tüm eğitim fakülteleri ve bu fakültelerde EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimci öğretim üyelerinden oluşmuştur.

Türkiye'de eğitim fakültesi olan 80 üniversitede eğitim bilimleri bölümüne bağlı 80 eğitim programları ve öğretim (EPÖ) anabilim dalı bulunmaktadır. Bu anabilim dalları içerisinde 54 profesör, 75 doçent ve 211 yardımcı doçent olmak üzere toplam 340 öğretim üyesi yer almaktadır (YÖK, 2017). Araştırmada öğretim üyesi sayısının çok fazla olmaması nedeniyle ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemiş, evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu yüzden veri toplama sürecinde gönüllülük esasına dayalı olarak basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örnekleme girme şansı eşit (Arıkan, 2004) olmakla birlikte gönüllük ilkesiyle birlikte kullanıldığı için bu çalışmada 52 üniversiteden toplam 118 öğretim üyesi örneklem içerisinde yer almıştır. Bunlardan 6'sı eksik ya da hatalı işaretlemelerde buldukları için örneklemden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 12 profesör, 38 doçent ve 62 yardımcı doçent olmak üzere toplam 112

EPÖ öğretim üyesi araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Çalışma grubu evrenin % 33'ünü kapsamaktadır. Görüşlerin evreni temsil oranı; Türkiye'deki EPÖ alanında görev yapan tüm profesörlerin % 22'si, doçentlerin % 51'i ve yardımcı doçentlerin ise % 29'u şeklindedir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada nitel ve nicel verilerin elde edilmesinde 2 tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; (1) Görüşme Formu ve (2) Kontrol Listesi'dir. Nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel verilerin toplanmasında ise sınıflama türü bir ölçme aracından (kontrol listesi) yararlanılmıştır.

3.3.1. Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verileri görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Olgu bilim araştırmalarında veriler toplanırken çoğunlukla görüşme tekniği kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda esas veriler derinlemesine yapılan ve hatta bazen birden fazla da başvuru yapılan görüşme tekniğiyle toplanmaktadır. Merriam (2009)'a göre insanların etrafındaki dünyayı nasıl algıladığını belirlemede yani duygularını, gözlemlenemeyen davranışlarını anlamada görüşme, en uygun veri toplama tekniğidir. Creswell (2003), gözlem ve doküman inceleme gibi diğer veri toplama tekniklerinin daha çok araştırma bulgularını desteklemek amacıyla hizmet ettiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada da öğretim üyelerinin yapılandırmacılık olgusu ile ilgili görüşlerini belirlemede en uygun tekniğin "görüşme" olduğuna karar verilmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen veriler ise, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında ilk olarak araştırmanın genel amacı doğrultusunda yurtiçinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar taranarak "Yapılandırmacılığın" teorik çerçevesi belirlenmiş ve yapılandırmacı eğitim uygulamaları ile yaşanan sorunlar konusunda literatürde vurgulanan noktalar ortaya konmuştur. Elde edilen bilgi ve bulgular uzman görüşleri doğrultusunda süzgeçten geçirilerek öğretim üyelerinin görüşlerini belirlemek amacıyla önce yarı yapılandırılmış görüşme sorularına daha sonrada görüşme formuna dönüştürülmüştür.

Görüşme formunda yer alan sorular hazırlanırken (Yıldırım ve Şimşek, 2013);

- ✓ katılımcılar tarafından kolayca anlaşılacak, açık ve net sorular sorulmasına,

- ✓ soruyu başka bir biçimde ifade edebilmek için alternatiflerinin oluşturulmasına,
- ✓ sorulara ilişkin ipuçlarının hazırlanmasına,
- ✓ genel ve soyut sorulardan kaçınılmasına,
- ✓ odaklı sorular sorulmasına,
- ✓ soruların açıklama yapmayı ve ayrıntılı görüşü teşvik edici olmasına,
- ✓ soruların yönlendirici nitelikte olmamasına,
- ✓ çok boyutlu sorulardan (bir seferde birkaç soru) kaçınılmasına,
- ✓ sonda sorulara yer verilmesine,
- ✓ soruların genelden özele doğru sıralanmasına,
- ✓ bireysel bilgilere ilişkin soruların kısa tutulmasına

dikkat edilmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında ve geçerlik-güvenirliğinin sağlanmasında ise sırasıyla şu adımlar izlenmiştir:

1. Öncelikle incelenen literatür çerçevesinde ve araştırmanın alt problemlerine cevap verecek şekilde görüşme soruları hazırlanmıştır.

2. Hazırlanan sorularla ilgili olarak nitel araştırma teknikleri konusunda bilgili olan ve EPÖ anabilim dalında görev yapan 2 araştırma görevlisinden akran görüşü alınarak görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir.

3. Düzenlenen görüşme soruları EPÖ anabilim dalında görev yapan ve nitel araştırma teknikleri konusunda uzman olan 2 Yrd. Doç Dr. Ve 1 Doç. Dr. Olmak üzere 3 öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenmiş ve pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

4. EPÖ alanında bir öğretim üyesi üzerinde pilot uygulaması yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formuna araştırmacı tarafından bazı sonda soruları ilave edilerek bir kez daha düzenlenmiştir.

5. Pilot uygulama sonunda yapılan düzenlemeler için EPÖ alanında Doç. Dr. Olarak görev yapan bir öğretim üyesinden tekrar bir uzman görüşü daha alınarak hazırlanan form teyit edilmiştir.

6. Hazırlanan görüşme formuna katılımcıların demografik bilgileri de ilave edilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde, izlenen her adımda uzman önerileri de dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıma hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu EK-1’de verilmektedir.

3.3.2. Kontrol (Önermeler) Listesi

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında, yapılandırmacılıkla ilgili önermelerden oluşan sınıflama türü bir ölçme aracı (kontrol listesi) kullanılmıştır. Bu ölçme aracının kullanım gerekçesi; araştırmanın 5. Alt probleminde yer alan “Öğretim üyelerinin nitel verilerle elde edilen görüşleri, nicel verilerle de desteklenmekte midir?” sorusunu cevaplandırabilmektir. Bu yüzden hazırlanan kontrol listesi, Türkiye’deki EPÖ anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarına uygulanması suretiyle araştırmanın nicel verilerinin toplanması hedeflenmiştir. Kontrol listesiyle, nitel verilerin elde edildiği katılımcıların ileri sürdükleri spesifik ve bazı tartışmalı görüşlerin sahadaki diğer öğretim üyeleri tarafından teyit edilip edilmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Kontrol/Görüşler listesinin hazırlanması süreci, daha önce nitel boyutta yer alan ve araştırmanın ilk dört alt problemiyle ilgili olarak katılımcılarla yapılan görüşmelerin incelenmesiyle başlamaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek 9 temaya ulaşılmıştır. Bunlar; (1) *Tanımlar*, (2) *Anlayışlar*, (3) *Kendi Uygulamaları*, (4) *Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar* (5) *Milli Eğitimdeki Uygulamalar*, (6) *Zihniyetle İlgili Sorunlar* (7) *Sistemle İlgili Sorunlar*, (8) *MEB’e Yönelik Öneriler* ve (9) *Yükseköğretime İlişkin Öneriler* temalarıdır. Elde edilen bu temalarla öncelikle ölçme aracının genel çerçevesi çizilmiş, kapsamı belirlenmiştir. Bununla birlikte her bir temanın içerik ya da ağırlığı farklılık gösterdiği için temaları oluşturan *görüş/önerme/soru* sayıları da *içeriğe/ağırlığa* bağlı kalınarak hazırlanmıştır. Bir diğer ifadeyle, temaların büyüklüğü baz alınarak ölçek maddelerini oluşturan ve katılımcıların deneyimledikleri yapılandırmacılık olgusuyla ilgili görüşlerini yansıtan önermeler dizisi hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan bazı önermeler katılımcıların doğrudan ifade ettiği, bazıları ise dolaylı olarak söylemlerinde yer alan imalardan çıkarılan önermeler niteliğindedir. Örneğin aşağıda verilen görüşme kaydı örneğinin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi yapılan görüşmelerde (ÖÜ2) ve (ÖÜ4) katılımcılarının, açık olarak ifade etmeseler dahi söylemlerinden sadece

yapılandırmacı bir yaklaşımla öğretim yapmanın hem anlayış hem de pratik olarak mümkün olmadığı görüşü ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen, bu öğrenme yaklaşımlarının tümünü bilen kişidir. Dolayısıyla tümünü bilinçli bir şekilde uygulayan kişidir. Yani şöyle bir anlayış bence yanlış; “ben davranışçıyım” ya da “ben bilişselciyim”, ya da “ben yapılandırmacıyım” deyip “diğer yaklaşımları benimsemem, kullanmam” demek yanlış, böyle bir şey zaten imkânsız (ÖÜ4).

Şimdi direk ben davranışçıyım, bilişselciyim ya da doğrudan yapılandırmacıyım demek bana popülist geliyor tamam mı? Yani Türkiye şartlarında ben yapılandırmacıyım diyebilecek birini tanımlıyorum ben. Var mı öyle bir hoca?..... Ben eğitim felsefesi olarak davranışçılığı da, bilişselciliği de, yeri geliyor yapılandırmacılığı da kullanıyorum ve benimsiyorum (ÖÜ2).

Verilen örnek söylemler incelendiğinde katılımcıların salt bir yapılandırmacı anlayışa sahip olmanın ya da tek başına bu yaklaşıma dayalı bir anlayış oluşturmanın imkânsız olduğunu düşündükleri söylenebilir. Buna göre katılımcıların söylemlerinden “*İyi bir eğitimci hem davranışçı, hem bilişselci, hem de yapılandırmacı olmalıdır*” ve “*Salt yapılandırmacı olmak mümkün değildir*” önermelerine ulaşılarak, hazırlanan taslak kontrol/görüşler listesine aktarılmıştır.

Daha sonra oluşturulan bu taslak niteliğindeki önermeler listesi ile hem nitel bulgular arasındaki tutarlılığın hem de listenin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. EPÖ Anabilim dalında görev yapan 2 Doç. Dr. Tarafından getirilen öneriler doğrultusunda kontrol listesi yeniden düzenlenmiştir. Yeni şekline göre 72 önermeden ve 9 temadan oluşan yeni taslak liste; Tanımlamalar (11 madde), Anlayışlar (10 madde), Öğretim Elemanlarının Kendi Uygulamaları (2 madde), Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar (6 madde), Milli Eğitimdeki Uygulamalar (9 madde), Zihniyetle İlgili Sorunlar (8 madde), Sistemle İlgili Sorunlar (9 madde), MEB’e İlişkin Öneriler (11 madde) ve Yüksek Öğretime İlişkin Öneriler (6 madde) temalarını içeren son şekliyle tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. EPÖ alanında görev yapan 4 uzmanın (3 Doç. Dr., 1 Yrd. Doç. Dr.) kapsam ve görünüş geçerliliği açısından getirdikleri öneriler dikkate alınarak önerme sayısı, yapılan ekleme ve çıkarmalar neticesinde 78 olarak değiştirilmiştir. Uzman görüşü alımında, bir uzmanın önerisi doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra farklı bir diğer uzmanın görüşünü alma yoluna gidilmiştir. Kontrol listesi, uzmanların 2’si tarafından 3 seferde, 1 uzman tarafından 2 seferde, diğer 1 uzmanın ise tek seferde görüşü alınarak düzenlenmiştir. Yani 4 uzman tarafından toplamda 6 defa incelenmiş ve her incelemede getirilen öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Kontrol maddelerinin incelenmesinde; herkes tarafından aynı anlaşılmasının sağlanmadığı ve uygulamaya katılan öğretim elemanlarını yönlendirilebileceği düşünceleriyle bazı

maddelerin yeniden düzenlenmesi ve kapsam geçerliği açısından eksik görülen hususların ilave edilmesi önerileri getirilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda 78 maddeden oluşan kontrol listesine yönerge, 2 adet kişisel bilgi sorusu ve değerlendirme kriteri ilave edilerek pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Kontrol/önergeler listesinin değerlendirme kategorileri her bir görüş/önerme için (1) katılıyorum ve (2) katılmıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. 1 ve 2 rakamları bir puan değil yalnızca seçeneği ifade eden, belirli kılan bir sayıdır. Nitel boyutta yer alan katılımcıların öne sürdükleri görüşlerin alandaki öğretim üyelerinin kaçı tarafından desteklediğini belirlemek için bu görüşü “teyit ediyorum” ya da “teyit etmiyorum” anlamına gelen tercihleri ifade etmektedir. Ölçeğin bütününden bir toplam puan ya da aritmetik ortalama değeri elde etme gibi bir amaç da güdülmemektedir. Bu yüzden ölçme aracı için daha çok *kontrol* ya da *önergeler listesi* şeklinde bir adlandırma tercih edilmiş ve kullanılmıştır. Hazırlanan kontrol listesi, likert tipi bir ölçme aracı ya da bir anket niteliğinde olmadığı için “kısmen” ya da “kararsızım” gibi ortada veya nötr yönde dereceleme de içermemektedir. Bu derecelenmeler, kişinin kendisine yöneltilen sorulara belli bir yönde cevaplama eğiliminin olmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Ölçeğe cevap verenler ayrıca aldırılmazlık, işbirliğinden kaçınma, okuma zorluğu, cevap vermeye isteksizlik veya uygun olmama vb. durumlarda mantıksal bir muhakeme yapmak yerine kolayca bu seçeneği işaretleyebilmektedirler (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu durumda görüşler iki uç noktadan uzaklaşmakta ve genellikle ortada toplanma eğilimi göstermektedir. Bu araştırmada kullanılan kontrol listesinin amacının katılımcılardan elde edilen önermeleri kabul edip etmediklerini belirlemek olduğundan “kısmen” veya “kararsızım” seçeneği kullanılmamış ve görüşlerin ortada toplanması engellenmeye çalışılmıştır. Kontrol listesine cevap veren öğretim üyelerinin görüşleri bu yüzden, *ağırlıklı görüşler* olarak değerlendirilmiştir. Büyüköztürk vd. (2013)’e göre, cevapların ortada toplanması istenmeyen bir durumdur ve bireylerin bu tür cevaplar vermektense hiç cevap vermemesi tercih edilmelidir. Bu sorunu ortadan kaldırmak için bir karar verilemediği durumlarda sorunun boş bırakılması önerilmeli veya “cevap vermek istemiyorum”, “fikrim yok” şeklinde seçenekler düzenlenmelidir. Bu yüzden hazırlanan kontrol listesinin değerlendirme kriterine, “fikrim yok” seçeneği ilave edilerek önermelere katılma ve katılmama seçeneklerinin dışında bir alternatif de sunulmuştur. Ayrıca kontrol listesinin yönerge kısmında ise *her bir maddenin mutlaka*

cevaplandırılması gerektiği şeklinde bir ibare kullanılmayarak soruların / önermelerin cevaplanması ya da cevaplanmaması tercihe bırakılmıştır.

78 önerme ve 2 kişisel bilgiyle birlikte 80 maddeden oluşan kontrol listesi son olarak 2 öğretim üyesine deneme amacıyla son kez uygulanmıştır. Bu uygulamada her bir maddenin açık ve anlaşılır olduğu, cevaplandırılma esnasında her hangi bir problem yaşanmadığı teyit edilerek veri toplama aşamasına geçilmiştir. Uygulamaya hazır olan kontrol/önermeler listesinde; *Tanımlamalar* temasına ilişkin 14 madde, *Anlayışlar* 5 madde, *Öğretim Elemanlarının Kendi Uygulamaları* 9 madde, *Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar* 7 madde, *Milli Eğitimdeki Uygulamalar* 10 madde, *Zihniyetle İlgili Sorunlar* 7 madde, *Sistemle İlgili Sorunlar* 9 madde, *MEB'e İlişkin Öneriler* 10 madde ve *Yüksek Öğretime İlişkin Öneriler* temasına ilişkin olarak da 7 madde yer almıştır. Hazırlanan kontrol listesi EK-2'de verilmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada ilk olarak görüşme yoluyla nitel veriler elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde ilk etapta, araştırmayı yöneten danışman ve alan uzmanlarının öneri ve referanslarıyla görüşme yapılacak öğretim üyeleri listelenmiş ve bunlardan erişilmesi kolay olanlar belirlenmiştir. Daha sonra bu öğretim üyelerine görüşme talebi iletilerek, görüşmeyi kabul eden 11 öğretim üyesi ile 2016 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Olgu bilim araştırmalarında genelde katılımcılar ile yüz yüze görüşme tercih edilmektedir. Ancak telefon, elektronik posta ve son zamanlarda yaygın olarak kullanılan sosyal medya üzerinden görüşme yapmak da mümkündür (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2013). Bu yüzden kolay ulaşılabilir olan 7 katılımcı ile yüz yüze, bir katılımcı ile (kendi isteği doğrultusunda) elektronik posta yoluyla, diğer 3 katılımcı da ulaşılması kolay olmadığı için ses kaydedici uygulama özelliği olan telefon aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde 2 katılımcı ile 2 oturumda, 1 katılımcı ile 3 oturumda, diğerleriyle ise tek oturumda; telefonla gerçekleşen görüşmelerde de bir katılımcıyla görüşme sonrası elektronik posta yoluyla tekrar görüşülmüştür.

Görüşme yapılmadan önce katılımcılara araştırmanın amacının ne olduğu, görüşme esnasında hangi soruların yöneltileceği ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı bildirilmiştir. Görüşme yapılan mekânlarda, katılımcıların rahat edebileceği

ve güvenli bir görüşme ortamı olması (Ersoy, 2016) için yapılacak görüşmeler, katılımcıların belirlediği tarihlerde ve saatlerde gerçekleşmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmelerde katılımcıların isteği doğrultusunda kendi çalışma odalarında görüşülmüştür. Ayrıca telefonla ve yüz yüze gerçekleşen görüşmelerde yapılacak görüşmelerin kayıt altına alınması konusunda katılımcıların izni alınarak katılımcı hakları ve görüşmenin gizliliğine ilişkin açıklamada bulunulmuştur. Verilerin gerek ses ve gerekse yazılı kayıtlarının üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve katılımcıların hiçbir suretle kimliklerinin deşifre olmayacağına ilişkin teminat verilmiştir. Görüşme sonrasında ise bu kayıtların transkriptleri elektronik posta ile kendilerine gönderilerek ifadelerinde değişiklik ya da düzeltme yapmak isteyip istemedikleri konusunda katılımcı teyidi alınmıştır.

Ersoy (2016)'ya göre, özellikle görüşmeye başlarken konuya geçmeden önce araştırmacının ısındırma amaçlı sorular sorması gerekmektedir. Bu doğrultuda katılımcılarla günlük genel konuşmalarla görüşmeye başlanmaya dikkat edilmiş ve böylece karşılıklı güven oluşumu da sağlanmıştır. Olgu bilim araştırmalarında görüşme esnasında sürecin hazırlanan sorular doğrultusunda yürütülmesi istenmekle birlikte, bazı görüşmeler araştırmacının planı dışında gelişmekte ve katılımcılar ilgilerine göre görüşme sürecini yönlendirebilmektedir. Bu beklenilmedik bir durum olmasına karşın katılımcıların bakış açılarını yansıtmaları bakımından çok değerli de olabilmektedir. Bu durumda katılımcı, araştırmacının daha önce önemini sezinleyemediği pek çok bilgiyi verebilir (Ersoy, 2016). Bu nedenle araştırmacı tarafından bazen görüşme sürecinde kendiliğinden gelişen konuşmalar engellenmemiş ve yer yer forma bağlı kalmadan görüşmeye devam edilmiştir. Bununla birlikte görüşmenin, araştırmanın amacından uzaklaşmamasına dikkat edilerek sürecin kontrollü bir şekilde gelişmesi sağlanmıştır. Görüşme esnasında, öğretim üyelerini yaşadıkları deneyimlerden ve çevresinde gerçekleşen olaylardan örnekler vermeye, görüşlerin tutarlılığını destekleyen açıklamalar yapmaya ve derinlemesine bilgi vermeye yönlendiren yardımcı sorular kullanılarak daha güvenilir görüşler elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşme esnasında ayrıca katılımcıların mimikleri, duygusal durumları, abartılı tepkileri, ruh halleri vb. sözel olmayan deneyimleri de not alınarak (Palmisano, 2007) kaydedilmiştir.

Yapılan görüşmeler en az 37, en fazla 84 dakika sürmüştür. Ortalama görüşme süresi ise 62,7 dakika olarak hesaplanmıştır. Olgu bilim araştırmalarında görüşme sürelerinin

ne kadar olması gerektiği hususunda farklı öneriler bulunmaktadır. Smith, Flowers ve Larkin (2009), görüşme süresinin 45 ile 90 dakika arasında olabileceğini, Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın (2013) ise 30 dakika ile 2 saat arasında değişebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmanın veri toplama sürecinde veri doygunluğu ve yeterliliği öncelendiği için görüşmelerin sürelerinin uygun olduğu düşünülmektedir.

Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında nitel verilerin ardından nicel verilerin toplanması sürecine geçilmiştir. Nicel verilerin toplanması sürecinde, araştırma evrenin Türkiye'nin tamamını kapsamaması ve ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemesi sebebiyle kolay ulaşılabilirlik, ekonomiklik ve istekli olanların katılım göstermesi durumları göz önüne alınarak ölçme aracının on-line uygulanmasına karar verilmiş ve bir *Web Tabanlı Anket Hazırlama* yazılımı veri toplamada kullanılmıştır. İnternet yoluyla veri toplama, teknolojideki hızlı gelişmelere bağlı olarak son yıllarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, çeşitli paket programlardan yararlanılarak elektronik haberleşme adreslerini veya internet sitelerini kullanarak çok büyük bir kesime hızlı bir şekilde ölçek uygulama olanağı sunmaktadır (Büyüköztürk, 2005). İnternet ortamında uygulanan ölçekler hem kolay doldurulabilirlik açısından hem de kolay dağıtılabilirlik açısından fayda sağladığı gibi kâğıt üzerindeki verilerin bilgisayar ortamına taşınması problemini de geride bırakmaktadır (Özsağlam, Atalay ve Toprak, 2009). Araştırmada Türkiye'deki EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin tümüne ulaşmak hedeflendiği için ve öğretim üyelerinin Türkiye'nin dört bir tarafında dağınık halde bulunması nedenleriyle ölçeğin Web Tabanlı Anket Hazırlama yazılımına aktararak uygulanmasının daha ekonomik ve pratik olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda internet üzerinden hizmet veren siteler araştırılarak en uygun ve güvenilir olan bir siteye üye olunmuş ve sisteme gerekli yüklemeler yapıldıktan sonra kullanıma hazır olan ölçme aracı EPÖ alanındaki öğretim elemanlarına on-line olarak uygulanarak veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci 28 günlük bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir.

3.5. Veri Analizi

Araştırmanın nicel verilerini, nitel bulgular şekillendirdiği için, veri analizinde öncelikle nitel verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde hem betimsel hem de içerik analizi yaklaşımı birlikte kullanılmıştır.

Betimsel analiz, çok fazla derinlemesine analiz yapmayı gerektirmeyen, verilerin daha önceden belirlenen temalara göre düzenlendiği bir analiz sürecidir. Bu yaklaşımda veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre oluşturulabildiği gibi görüşme sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz bu yönüyle tümdengelimci bir özellik göstermektedir. Tümdengelimci analizlerde veriler kodlanmadan önce bir kod şeması oluşturulmakta ve bu şemaya göre veriler kodlanmaktadır. Bu tür analizlerde amaç, bir hipotezin test edilmesi olabildiği gibi önceden elde edilmiş verilerin farklı bağlamlarda test edilmesi de olabilmektedir. Dolayısıyla bu yöntem var olan bir teorinin test edilmesi ve geliştirilmesi için kullanılabilir. Bu doğrultuda, yapılan analizler genelden özele doğru ilerleme kaydetmektedir (Çetin, 2016).

İçerik analizi ise; bireylerin hem günlük hayatlarında kullanabilmeleri hem de olay ve olguları doğru bir şekilde anlatabilmeleri amacıyla veriler ve verilere ilişkin bağlamlardan yeni bilgi ve anlayışlar oluşturmaya yarayan tekrar edilebilir, geçerli-güvenilir yorumlar elde etmeye dönük bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 1980). İçerik analizinde metinler düzenlendikten sonra sınıflandırılmakta, karşılaştırılmakta ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu yöntem, araştırmacıya verileri daha anlaşılabilir kılması için teorik konuları test etme imkânı vermekte (Cavanagh 1997), olgular sistematik ve objektif olarak tanımlanmakta ve sayısallaştırılmaktadır (Sandelowski, 1995). İçerik analizinde amaç, olgunun geniş kapsamlı olarak özetlenmiş bir tanımına ulaşmaktır. Analiz sonucunda araştırmada ele alınan olguyu açıklayan kavramlara, kategorilere ve bunlar arasındaki ilişkilere ulaşılmaktadır (Kyngas ve Vanhanen 1999).

İçerik analizi, önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkmasına olanak verir ve verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulmaktadır. Betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilmektedir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinin de bu yönüyle tümevarımcı bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Tümevarımcı analizde, yapılan kodlamalarla verilerin altında yatan kavramlar ve bu

kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaktadır. Bu tür analizlerde, ortaya çıkan kodlar ve kodlar arasındaki ilişki örüntüsünden oluşan temalar, verilerin altında yatan olguyu açıklamada kullanılan temel yapılarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Strauss ve Corbin (1998)'e göre, incelenen konu ile ilgili yeterli düzeyde çalışma yapılmamışsa ve incelenen konuyu temellendirecek sağlam bir kuramsal yapı mevcut değilse tümevarımcı analizler kullanılmalıdır.

Schreier (2012) nitel analizlerde, araştırma problemi hâlihazırda belirli boyutları öngördüğü için tamamen tümevarımcı (içerik) ya da bütün tam olarak görülemediği için de tamamen tümdengelimci (betimsel) analizlerin kullanıldığı çalışmaların nadir görüldüğünü belirtmektedir. Bu yüzden genellikle nitel analizlerde, hem tümdengelimci hem de tümevarımcı analizler birlikte kullanılmaktadır. Nitel analizlerde en yaygın kullanım ise var olan teori veya araştırmaları referans almadan öncelikle tümdengelim yoluyla kategorilerin/temaların genel çerçevesinin oluşturulması ve daha sonra tümevarım yoluyla alt kategorilerin/temaların oluşturulmasıdır (Schreier, 2012). Patton (2014) da, benzer şekilde, nitel analizlerin hem tümevarımcı ve hem de tümdengelimci yaklaşımla yapıldığına işaret ederek örüntüler, temalar veya kategoriler oluşturulmasında, nitel analizin son aşaması olan doğrulama işleminde, kategorilere uymayan verilerin veya sapan durumların incelenmesinde tümevarımsal ve uygunluğunu test etme ile onaylama konusunda da tümdengelimci bir yaklaşımı önermektedir. Bu doğrultuda nitel verilerin analizi ve bulgulara dönüştürülmesi işlemi; araştırmanın, araştırmacının ve verilerin özelliklerine göre farklı bir analiz planlaması yapmayı gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dolayısıyla nitel verileri bulgulara dönüştürmenin de belli bir formülü olmadığı (Patton, 2014) söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde de nitel veri analizinde farklı yaklaşım ve kavramların ortaya konulduğu görülmektedir. Hepsinde ortak olan nokta ise, verilerin betimlenmesi ve temaların ortaya çıkarılmasına önem verilmesi hususudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yüzden olgu bilim araştırmalarında verilerin analizi sürecinde de benzer yöntemlerin ancak farklı işlemlerin kullanıldığı söylenebilir (Moustakas, 1994).

Bu araştırmanın nitel veri analizinde, betimsel ve içerik analizinin her ikisi de benimsenerek yapılandırıcılığa ilişkin hem araştırmanın alt problemlerinden ve görüşme sorularından genel bir çerçeve oluşturma, hem de bu çerçeveyi verilere bağlı olarak geliştirme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda verilerin analizinden önce

araştırmanın alt problemleri doğrultusunda “yapılandırmacılığa ilişki algılar”, “yapılandırmacı uygulamalar”, “yapılandırmacılıkla ilgili yaşanan sorunlar” ve “yapılandırmacılıkla ilgili öneriler” ekseninde genel bir kavramsal yapı oluşturulmuştur. Bu kavramsal yapı içerik analizinde yönlendirici bir rol oynamıştır. Bu çerçevede verilerin derinlemesine, tekrar tekrar incelenmesiyle de daha ayrıntılı kodlara ve bu kodlardan temalara ulaşılmıştır. Araştırmanın ilk dört alt problemi doğrultusunda; Tanımlar, Anlayışlar, Kendi Uygulamaları, Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar, Milli Eğitimdeki Uygulamalar, Zihniyetle İlgili Sorunlar, Sistemle İlgili Sorunlar, MEB’e Yönelik Öneriler ve Yükseköğretime İlişkin Öneriler olmak üzere toplam 9 tema elde edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine göre ulaşılan temalar Tablo 3.2’de verilmektedir.

Tablo 3.2: Alt Problemlere Göre Ulaşılan Temaların Dağılımı

Alt Problemler	Ulaşılan Temalar
1. EPÖ Alanında Görev Yapan Öğretim Üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili algıları nasıldır?	1. Tanımlar
	2. Anlayışlar
2. EPÖ Alanında Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılıkla ilgili uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?	1.Kendi Uygulamaları
	2. Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar
	3.Milli Eğitimdeki Uygulamalar
3. EPÖ Alanında Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılık açısından yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?	1.Zihniyetle İlgili Sorunlar
	2.Sistemle İlgili Sorunlar
4. EPÖ Alanında Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için neler önermektedirler?	1.MEB’e Yönelik Öneriler
	2.Yükseköğretime İlişkin Öneriler

Nitel verilerin analizinde ise sırasıyla şu adımlar izlenmiştir:

✓ Öncelikle verilerin yeni ve açık bir bakış açısıyla incelenebilmesi için araştırmacı tarafından kendi sahip olduğu ön yargı, bakış açısı, varsayım ve bilgiler mümkün olduğunca askıya alınarak (Katz, 1987) doğrudan katılımcıların görüşlerine odaklanılmaya çalışılmıştır.

✓ Veri toplama esnasında kullanılan ses kayıtları kelimesi kelimesine yazılarak transkriptler oluşturulmuş, ayrıca katılımcıların görüşme esnasında not alınan sözel olmayan davranışları da bu transkriptlere ilave edilmiştir.

✓ Her bir katılımcıya ait transkriptler ve ses kayıtları katılımcıların yapılandırıcılık olgusunu nasıl deneyimlediği hakkında genel bir kanaate varıncaya kadar tekrar tekrar okunmuş ve dinlenmiştir.

✓ Her bir katılımcının yapılandırıcılık olgusuyla ilgili anlamlı ve önemli görülen ifadeleri tespit edilmiş ve transkriptler üzerinde bu ifadeler görüşme sorularına göre renklendirilerek belirlenmiştir.

✓ Renklendirilen ifadeler alt problemler doğrultusunda yeniden düzenlenerek ilişkilendirilmiştir. Bu düzenlemede ayrıca araştırma konusuyla ilgili görülmeyen ifadeler ve gereksiz tekrarlar veri setinden elenmiştir.

✓ Transkriptler tekrar tekrar okunarak, ifadelerin içerdiği tüm anlamlar kodlanmıştır.

✓ Bütün transkriptler “bir ileri, bir geri yöntemiyle” tekrar tekrar okunarak benzer anlamlara gelebilecek ifadeler gruplandırılmıştır. Gruplandırmalarda hem katılımcıların çoğunluğu tarafından dile getirilen ortak görüşler hem de bir ya da birkaç katılımcı tarafından dile getirilen aykırı/farklı görüşler, geçici temalar olarak tespit edilmiştir.

✓ Her bir veri setindeki geçici temalar tematik kodlamalarla birleştirilerek, tüm katılımcıların deneyimlerini kapsayacak şekilde yeniden belirlenmiştir.

✓ Tematik kodlama sonucu ulaşılan son tema ile kodlar arasındaki ilişki tekrar gözden geçirilerek, temalar kesinleştirilmiştir. Verilerin kodlaması ve temaların kesinleştirilmesi sürecinde bir uzman görüşüne başvurulmuş ve uzman teyidi alınmıştır. Tablo 3.3’te uzman teyidi alındıktan sonra nihai şekline ulaşılan tema, kategori, alt kategori ve kodlardan bir kesit örnek olarak yer almaktadır.

Tablo 3.3: Tema, kategori, alt kategori ve kodlardan bir kesit

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	Katılım	
2.1.Öğretim Üyelerinin kendi uygulamaları	2.1.1.Ölçme-değerlendirme uygulamaları	2.1.1.1. Performans değerlendirme lisans için uygun değil (öğrenci sayısı/ekonomiklik/objektiflik)		ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ9, ÖÜ11	
		2.1.1.2 . Lisans Dersleri	2.1.1.2.1. Teorik lisans dersleri	2.1.1.2.1. Çoktan seçmeli test 2.1.1.2.2.Genellikle çoktan seçmeli-ara sıra yazılı sınav 2.1.1.2.3. Günlük değerlendirme (Çoktan seçmeli test)	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ9,ÖÜ10,ÖÜ11 ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ9 ÖÜ5, ÖÜ8, ÖÜ11
			2.1.1.2.2. Teorik ve uygulamalı lisans dersleri	2.1.1.2.1. Ağırlıklı çoktan seçmeli sınav ve performans değerlendirme	ÖÜ9, ÖÜ10
		2.1.1.3. Lisansüstü dersleri	2.1.1.3.1. Performans değerlendirme 2.1.1.3.2. Yazılı sınav	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ8, ÖÜ10, ÖÜ11 ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ7	
	2.1.2.Üst düzey düşünme/ üretici olma			ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ11	
		2.1.2.1. Eleştirel düşünme		ÖÜ2, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ9	
	2.1.3. Rehberlik			ÖÜ4, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ10	
		2.1.3.1. Duygusal destek		ÖÜ10	
	2.1.4. Teknoloji	2.1.4.1. Teknoloji kullanımı		ÖÜ4, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ10, ÖÜ11	

✓ Temaların raporlaştırılmasında örneklendirilecek katılımcı deneyimleri belirlenmiştir.

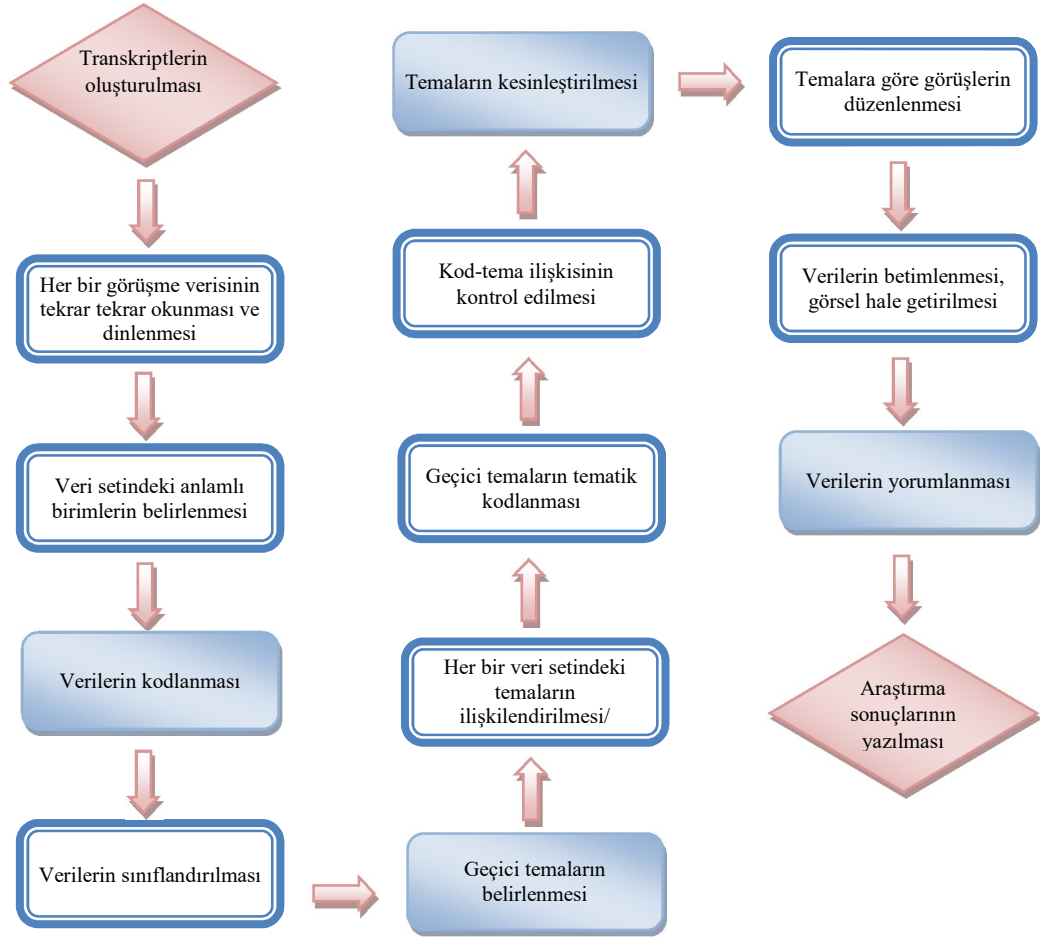
✓ Veriler, temalar altında, birbiriyle ilişkilendirerek ve doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular şeklinde sunulmuştur. Bulgularda okuyucunun anlayabileceği

bir şekilde tanımlamalara, açıklamalara ve söylemlerin tekrarlanma sıklıklarına yer verilmiştir.

✓ Elde edilen bulgular, aralarındaki ilişkilere ve neden-sonuç ilişkilerine göre yorumlanmıştır.

✓ Son olarak araştırmada ulaşılan sonuçlar yazılmıştır.

Şekil 3.2.'de görüşmeye dayalı verilerin analiz sürecinde izlenen aşamalar yer almaktadır.



Şekil 3.2: Nitel Verilerin Analiz Sürecinde İzlenen Aşamalar

Araştırmanın nicel veri analizi sürecinde ise, veri toplama işlemi on-line gerçekleştiği için öncelikle veriler Web Tabanlı Anket Hazırlama programından SPSS paket programına aktarılmıştır. Araştırmanın 5. Alt problemi doğrultusunda öğretim üyelerinin görüşlerinin betimlenmesinde frekans, yüzde istatistikleri kullanılmıştır. Yapılan betimsel istatistik sonuçları ise nitel bulgularla karşılaştırılarak nitel bulguların ne derece desteklendiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğunu ifade ederken, güvenilirlik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğini ifade etmektedir (LeCompte ve Goetz, 1982). Nitel araştırmalarda geçerlilik, verilerden çıkarılan anlamlar ve bu anlamların gerçeği tarafsız olarak ne kadar doğru bir şekilde yansıttığıyla ilgilidir (Stiles, 1993). Güvenirlik ise aynı çalışmanın başka bir yerde benzer bir örneklem ile tekrar edilmesi durumunda benzer sonuçları vermesiyle ilgilidir. Geçerliğin, güvenilirliği önemli ölçüde güvence altına aldığı düşünüldüğünde, geçerliğe verilen önem aynı zamanda güvenilirliği sağlamaya yönelik alınmış bir önlem olarak algılanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik, nicel araştırmalardan farklı ve nitel araştırmanın doğasına uygun bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda nitel araştırmalarda iç geçerlilik “inandırıcılık”, dış geçerlik “aktarılabirlik”, iç güvenilirlik “tutarlılık”, dış güvenilirlik de “teyit edilebilirlik” şeklinde ifade edilmekte ve bunları sağlama da farklı önlemler almayı beraberinde getirmektedir (Lincoln ve Guba, 1985).

Nitel araştırmalarda genel olarak geçerlik-güvenirliğin sağlanmasında inandırıcılığı sağlamak için; veri toplama ve analiz sürecinde yoğun ve uzun süreli etkileşime, katılımcı teyidine, araştırmacı çeşitlenmesine ve metodolojik çeşitlenmeye, aktarılabirlik için; ayrıntılı betimlemelere ve amaçlı örnekleme, tutarlılık ve teyit edilebilirlik için; uzman incelemesine, araştırmacının rolüne, örneklem tanımlamasına, veri toplama ve analiz süreçlerinin ayrıntılı açıklamasına ve doğrudan alıntılara yer verilmesi önerilmektedir (Creswell ve Miller, 2000; Denzin, 1989; Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993; LeCompte ve Goez, 1982; Lincoln ve Guba, 1985; Patton, 2014; Seidman, 1998; Silverman, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu öneriler doğrultusunda geçerlik-güvenirliği artırmak için araştırmada öncelikle, nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak metodolojik çeşitlenme yapılmıştır. Silverman (2010)’a göre farklı yöntemlerle elde edilen bulgular ve bunlar arasındaki karşılaştırmalar araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini arttırmaktadır. Bu araştırmada nicel bulgularla nitel bulgular arasındaki karşılaştırmalarda, öğretim üyelerinin görüşlerinin büyük ölçüde benzer olması, araştırmanın geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte karşılaştırmalarda görüşlerin bazı noktalarda

farklılaştığı da görülmektedir. Görüşlerdeki farklılığı ortaya koyan bu bulguların olgu bilim çalışmalarının doğal bir sonucu olduğu söylenebilir. Yani olgu bilim çalışmaları bireysel anlamları ortaya çıkarmayı amaçladığı için, katılımcı görüşleri ile sahadaki öğretim üyelerinin görüşleri arasında farklılık olması doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla katılımcıların bakış açısındaki öznelliğin bir yansıması olan bu sonucun, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırdığı düşünülmektedir.

Araştırmada metodolojik çeşitleme dışında, nitel veri toplama sürecinde geçerlik ve güvenilirliği artırmak için, görüşme formu hazırlama aşamasında akran ve uzmanların görüşüne başvurulmuş ve tavsiyeleri dikkate alınmıştır. Görüşleri alınan katılımcılar, amaçlı örneklem doğrultusunda belirlenmiş ve katılımcıların ayrıntılı betimlemesi yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler yeterli doygunluğa ulaşıncaya kadar toplanmaya devam edilmiş ve katılımcı görüşlerinin yeterli bulunmadığı durumlarda tekrar görüşme yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından bazı katılımcılarla, birinci görüşmenin doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığı da yine teyit edilerek katılımcıların eklemek istediği konular görüşlerine ilave edilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların, serbestçe konuşmaları için esnek davranılmış ve kendi düşüncelerini yansıtılmaları yönünde teşvik edilmiştir. Görüşmelerde, süreçte genelde sessiz kalarak aktif bir dinleyici olmaya, katılımcının sözünü kesmemeye, yeri geldikçe sonda sorular sorarak konuyu tüm boyutlarıyla ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Görüşme sonrası katılımcılarla, yapılan görüşmenin transkriptleri paylaşılarak görüşmeler teyit edilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerli ve güvenilir verilere ulaşmanın yollarından birisi de araştırmacının çalıştığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız olarak ele almasıdır (Kirk & Miller, 1986). Bu nedenle, araştırmacı tarafından özellikle veri toplama ve verilerin analizi sürecinde sahip olduğu bütün tecrübelerini, bilgilerini ve ön yargılarını bertaraf ederek katılımcıların deneyimlerine odaklanmaya ve objektif olmaya dikkat edilmiştir. Veri analizinde veri setleri tekrar tekrar ve bir ileri bir geri metoduyla okunarak, öncelikle deneyimlerin esasını en doğru şekilde anlamaya özen gösterilmiş ve bu doğrultuda temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Elde edilen kodlamalar, kategoriler ve temalar bir uzman tarafından da incelenerek, uzman görüşü doğrultusunda son şekli verilmiştir. Yapılan bu çalışmadan bir kesit, örnek olarak yöntem bölümünde sunulmuştur. Ayrıca uzman görüşüne ve uzman incelemesine

sadece veri toplama aracının geliştirilmesinde ve temaların nihai sonucunda değil araştırmanın her aşamasında başvurulmuştur.

Araştırmanın raporlaştırma aşamasında geçerlik-güvenirliğini sağlamak için, veri toplama ve analiz sürecinin açık ve ayrıntılı bir şekilde sunulmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın bulgular bölümünde, aktarılabilirlik ve inandırıcılık açısından teyit edilebilir bir şekilde sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca dış geçerliliğin sağlanabilmesi için, benzer çalışmalar yapacak araştırmacılara yol göstermesi açısından araştırmacının rolü (LeCompte ve Goez, 1982) ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Nicel araştırmalarda geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesi (Tekin, 1977) olarak tanımlanmaktadır. Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği tehdit edebilecek beklenen ya da beklenmeyen sorunları genellikle araştırmaya başlamadan önce veya başladıktan hemen sonra kontrol etmek mümkündür. Çeşitli örnekleme metotları ve başka değişkenlerin etkilerini kontrol ederken istatistik programlarının sağlamış olduğu çeşitli manipülasyonlar nicel çalışmaların geçerliğini tehdit eden sorunların ortadan kaldırılmasını sağlamada kullanılan bazı yöntemlerdir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013).

Yapılan araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamınsa ölçme aracının; kapsam ve görünüş geçerliliği incelenmiştir. Karasar (2012)'a göre kapsam geçerliği, veri toplama aracında bulunan maddelerin, araştırmanın amacına uygun olup olmadığı, yoklanmak istenen alanı temsil edip etmediği ile ilgili olup uzman görüşüne göre belirlenir. Bu kapsamda veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlayabilmek için (1) ölçek haline getirilen kavram ve onun eksiksiz olarak açıklanmasına ve (2) ölçek maddelerin kavramı temsil etme derecesinin yüksek olmasına (Baş, 2005) dikkat edilmiş ve ölçek hazırlama sırasında uzman ve akran görüşlerine başvurulmuştur.

Görünüş geçerliği ise, veri toplama aracının ne ölçtüğüyle değil, onun ne ölçüyor görüldüğüyle ilgilidir. Veri toplama aracının bütünü için söz konusu edilen görünüş geçerliği, veri toplama aracındaki her bir madde için de söz konusudur. (Tekin, 1997). Görünüş geçerliği uzman kanısıyla belirlenen öznel bir süreçtir (Balcı, 2005). Bu yüzden araştırmanın nicel boyutunda görünüş geçerliği sağlama yine uzman görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin sınıflama türü bir ölçme aracı olması nedeniyle diğer geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılamamıştır. Çünkü sınıflama

türü ölçme araçlarında istatistiki anlamda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılamamaktadır (Öncü, 1994).

Son olarak araştırmanın karma modele dayalı olarak yürütülmesi yani nitel yöntemle elde edilen bulguların nicel olarak da teyit edilmesi, elde edilen sonuçların birbiriyle tutarlı ve destekleyici mahiyette bulgular ortaya koyması, araştırmanın ve kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenirliğinin bir kanıtı olarak da yorumlanabilir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının kendi konumu ile ilgili yapacağı açıklamalar, aynı konuda çalışacak diğer araştırmacılara ne tür roller üstlenmeleri gerektiği konusunda fikir vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yüzden araştırmacının hem deneyimlerinin hem de araştırma sürecindeki tutumunun ayrıntılı olarak verilmesi önemlidir. Deneyimler penceresinden bakıldığında bu araştırmayı yürüten araştırmacının farklı okul ve kademelerde 10 yıllık bir öğretmenlik deneyimine sahip olduğu, araştırmanın her aşaması için dikkate alınması gereken bir gerçektir. Ayrıca bu deneyime ilave olarak araştırmacının, 11 yıllık üniversite deneyimi ve 4 yıllık EPÖ bilim dalındaki öğretim görevliliği deneyimleri de birlikte değerlendirildiğinde araştırmacının bakış açısı ve araştırma süreci daha net anlaşılabilir. Dolayısıyla araştırmacının, araştırma konusuyla yakından ilgili olduğu, konuya ilişkin deneyimlerinin bulunduğu ve bu deneyimlerle birlikte katılımcı bir rol üstlendiği söylenebilir.

Olgu bilim çalışmalarında araştırmacılar, bir yandan katılımcıların olgulara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaya çalışan empatik bir birey, diğer yandan da olgunun nasıl deneyimlendiğini sorgulayan bir araştırmacı rolündedir (Ersoy, 2016). Bu yüzden bu çalışmada araştırmacı, katılımcılarla hem etkili bir iletişim kurarak onları anlamaya hem de katılımcıların deneyimlerini, bilimsel araştırma sürecine uygun olarak yansıtmaya çalışmıştır. Yani araştırma sürecinde katılımcıların bakış açılarındaki anlamları ortaya çıkarmaya çalışarak ayrıntıcı, duyarlı, açık görüşlü, esnek, sabırlı ve sorgulayıcı bir araştırmacı tutumu sergilemeye gayret etmiştir. Araştırmacı bu tutum doğrultusunda öncelikle çalışmanın modeli ve ele alınan yapılandırmacılık olgusuna ilişkin yeterli bilgi ve deneyim sahibi olduktan sonra araştırmayı gerçekleştirmiştir. Bunun için araştırma öncesinde çok sayıda benzer araştırma ve literatür incelemiş, ayrıca nitel yöntem kullanarak bilimsel çalışmalar

yapmıştır. Araştırmacı, her ne kadar çalışma öncesindeki mevcut bilgi ve deneyimlerini kullansa da süreçte, hem yapılandırıcılık konusunda hem de araştırma teknikleri hususunda sık sık uzman görüşüne başvurmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde, öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri araştırma modeli doğrultusunda nitel ve nicel olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Araştırmanın ilk dört alt problemi, öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerini nitel açıdan ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaya yöneliktir. Beşinci alt problem ise nitel verilerden elde edilen görüşlerin alandaki öğretim üyeleri tarafından ne derece desteklendiğini nicel verilerle teyit amacı taşımaktadır. Bu yüzden nitel ve nicel bulgular ayrı bölüm ya da başlık altında değil, alt problemlere göre sunulmuştur.

4.1. Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılıkla İlgili Algıları

Araştırmanın 1. Alt probleminde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin betimsel ve içerik analizleri sonucunda algıya ilişkin iki ana tema belirgin hale gelmiştir. Bunlar; (1) “Tanımlar” ve (2) “Anlayışlar” temalarıdır.

4.1.1. Tema: Tanımlar

Bu temada katılımcıların yapılandırmacılığı nasıl tanımladıkları, kuramsal ve felsefi yönünü nasıl açıkladıkları, hangi özelliklerini ön plana çıkardıkları, öğrenme kuram ve yaklaşımlarıyla ilişkilendirip ilişkilendirmedikleri kısaca, genel olarak yapılandırmacılığı nasıl anlamlandırdıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılığa ne tür bir anlam yüklediklerini belirlemede, onların kullandıkları *tanımlar* son derece önem taşımaktadır. Zira literatürde yapılandırmacılıkla birlikte sık sık felsefe, yaklaşım, model, anlayış, strateji, kuram vb. kavramlar yan yana getirilmektedir. Öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı nasıl tanımladıkları ve hangi sözcüklerle ifade ettikleri onların yapılandırmacılık algılarının temel belirleyicilerinden birisidir. Bu yüzden öğretim üyelerinin açık uçlu olarak yapılandırmacılığı nasıl tanımladıkları sorusuna cevaben yaptıkları açıklamalar ve görüşme boyunca yapılandırmacılığı nitelemede kullandıkları ifadeler, ayrıntılı bir

şekilde incelenmiş ve analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre 11 öğretim üyesi tarafından *yapılandırmacılık* kavramı; 171 kez “yaklaşım”, 134 kez, “felsefe”, 69 kez “anlayış” ve 31 kez de “kuram” kavramıyla bir araya getirilmiştir. Bunların dışında çok az sayıda olsa da “sistem” ve “paradigma” kavramları da (2-3 kez) yapılandırmacılıkla birlikte yan yana kullanılmıştır.

Katılımcıların söylemlerinde “yapılandırmacı kuram” ifadesi diğerlerinden sayıca daha az kullanılmış olmakla birlikte, tümü görüşme boyunca yapılandırmacılığı bir öğrenme kuramı olarak algıladıklarını gösteren pek çok açıklamada bulunmuşlardır. Ayrıca 2 katılımcı hariç tümü, yapılandırmacılık nedir? Tanımlar mısınız? Şeklinde kendilerine yöneltilen soruya akıllarına gelen ilk cevap olarak; *öğrenme* ve *kuram* kavramlarının birlikte yer aldığı cümleler kurmuşlar ya da buna işaret eden söylemlerde bulunmuşlardır. Ayrıca yapılandırmacılığı ilk etapta bir öğrenme kuramı olarak ele alan katılımcılar, daha çok yapılandırmacı öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya dönük tanımlamalar yapma yoluna gitmişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

Yapılandırmacılık; öğrenenin yeni deneyimlerini eskileriyle kıyaslayarak sürekli ve yeni zihinsel şemalar, anlamlar oluşturduğu bir süreçtir. Yapılandırmacılıkta öznel anlamlar ya da yorumlar söz konusudur. Her öğrenen, yeni deneyimlerinin, öğrenmelerinin ne anlama geldiği üzerinde kafa yormak zorundadır (ÖÜ1).

Yapılandırmacılık; bilginin olduğu gibi alınmaması, öğrenci tarafından oluşturulmasıdır... Her öğrenci zihnindeki şemaya göre bilgiyi organize etmektedir... Öğrencilere bir kavramı sorduğun zaman hepsi farklı cevaplar verebiliyor. Bu da neyi ortaya koyuyor? Öğrencinin bilgiyi kendi var olan şemasıyla tekrar yapılandırdığını ortaya koyuyor (ÖÜ2).

...bireyin zihinsel yapısında içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevrenin de etkisi ile ön öğrenmeleri üzerine yeni öğrenmelerini öznel bir şekilde yapılandırması ya da oluşturmasıdır (ÖÜ3).

Öğrenme kuramı açısından yapılandırmacılığı ele aldıklarında katılımcıların, sosyal çevre, deneyimler, ön öğrenmeler, subjektif bilgi, öznellik, yorumlama, aktif olma, kültürel yapı, zihinsel şema ve bilişsel yapı kavramlarını sıklıkla kullanarak açıklama yaptıkları görülmüştür. Ayrıca yapılandırmacılıkta en çok; bilgi, deneyim ve öğrenme süreci üzerinde durulmuştur. Yapılandırmacılıkta nesnel bilginin yeri olmadığı, deneyimlerin bireysel farklılıkları ortaya çıkardığı ve deneyimin gerekliliği üzerinde duran iki katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Yapılandırmacılıkta objektif bilgi yoktur, fakat kişisel perspektifler vardır. Bu nedenle, biz birbirimizden farklıyız, çünkü dünyaya farklı bir perspektiften bakmaktayız. Bu perspektiflerimiz de sahip olduğumuz deneyimlerimizle sınırlıdır. Diğer bir ifadeyle, ne kadar tecrübe o kadar doğru perspektif (ÖÜ1).

...bilgiyi yapılandırırken bireyin psikolojik özellikleri, sosyolojik çevresi, kültürel yapısı, geçmiş deneyimleri yani bütün özellikleri o yapılandırmada yer almakta ya da diğer bir ifadeyle anlamlandırmada etkili olmaktadır. Dolayısıyla her bireyin bilgisi kendisine özgüdür, kendisine

göre anlamlandırmakta, kendisine göre kodlamaktadır. Öyleyse yapılandırmacılığa göre bilgi subjektiftir....(ÖÜ4).

Yapılandırmacılığı bir düşünme sistemi olarak gördüğünü belirten bir katılımcı, yine deneyimlerin önemine işaret ederek öğrenme ya da anlam oluşturma sürecini bir örnek vererek şu şekilde açıklamaktadır:

Mevcut bilgiler arttıkça evrene ilişkin, onun genişlediğine ilişkin nasıl bir bilgiye ulaştıysak, birey örneğin bir kitabı ikinci defa okuduğunda bana göre o kitap genişler. Aslında kitapta yazılanlar aynıdır ve basılı olduğu için değişmez, ama sen belli bir yaşantı, yaş ve deneyim gibi süreçlerden sonra o kitabı yeniden okursan kitapta daha önce okuduğun cümlelere, kelimelere yeni anlamlar yüklemeye, kısaca yeniden inşa etmeye başlarsın...(ÖÜ5).

ÖÜ5'in bu söyleminde *bilginin yapılandırılması* ile *inşa edilmesi* ifadelerinin aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Yapılandırmacılık kavramı İngilizce kökenli olması nedeniyle Türkçeleştirildiğinde bilindiği üzere inşacılık, oluşturmacılık gibi kavramlarla da ifade edilmektedir. Bu nedenle farklı şekillerde ifade edilse de kuram olarak aynı anlamlarda algılandığı görülmektedir. Yapılandırmacılığı öğrenme kuramı olarak tanımlayan bir başka katılımcı ise, bu kuramın aslında oluşturmacılık kavramı olarak adlandırılması gerektiğini belirterek buna ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

Yapılandırmacılık aslında "Constructivism" kavramından geliyor. 2001 yılında biz buna oluşturmacılık dedik, herkes oluşturmacılık dedi ama milli eğitim yapılandırmacılık deyince adı böyle kaldı. Ancak ben daha çok oluşturmacılık olarak algılıyorum. Bana göre; daha çok bilginin yeniden oluşturulması gibi. Yani kişilerin alt yapısı çok iyi olacak. Eski bilgilerine bağlı olarak deneyimlerini göz önüne alıp bilgiyi öznel bir şekilde yeniden anlamlandırarak (ÖÜ6).

ÖÜ6 ifadesinde yapılandırmacılık yerine daha çok oluşturmacılık kavramını kullandığını belirtmekle birlikte, görüşme boyunca oluşturmacılık kavramını değil, yapılandırmacılık kavramını kullanmıştır. Bu durum katılımcının her iki kavrama da aynı anlamı yüklediğini göstermektedir. Ayrıca diğer katılımcıların oluşturmacılık kavramını hiç zikretmemeleri; öğrenme kuramı olarak "yapılandırmacılık" kavramını tercih ettiklerini ve bu adlandırmanın daha yaygın kullanıldığını göstermektedir.

Bununla birlikte araştırmada yapılan analizlerde bazı katılımcıların yapılandırmacılığı bir kuram olarak algıladıkları ancak, zihnin içerisinde gerçekleşen öğrenmeyi merkeze alarak, "yaklaşım" ve "anlayış" kavramlarını da kullanarak tanımlamalarda buldukları gözlenmiştir. Katılımcılar her ne kadar kuram kavramıyla ifade etmeseler de kullandıkları bu kavramlar, dar kapsamlı ve öğrenme temelli olduğu için dolaylı da olsa yapılandırmacılığı bir öğrenme kuramı olarak algılandıklarını göstermektedir. Bu bakış açısını ortaya koyan 7 katılımcı, yapılandırmacılığı bir kuram olarak algılamak;

öğrenmeyi ele alış biçimi doğrultusunda “yaklaşım” ve “anlayış” kavramlarıyla birlikte, davranışçı ve bilişselci kuramlardan sonra 3. Bir kategori olarak nitelendirmektedirler. Bu doğrultuda katılımcıların yapılandırmacılığı davranışçı ve bilişselci kuramların paradigmaları ile karşılaştırarak anlamlandırdıkları söylenebilir. Ancak söylemlerinde ya “yaklaşım” ve “anlayış” kavramlarını kullanmışlar ya da herhangi bir niteleme kullanmadan “bilişselcilik”, “yapılandırmacılık” gibi doğrudan ifade etmeyi tercih etmişlerdir. Öğrenmeyi ele alma biçimi doğrultusundaki görüşlerinde bazı katılımcılar (3 katılımcı) davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılığın birbirinden bağımsız ve kopuk olmadığını, hatta bazı kuramların tam olarak hangi kategoride yer aldığına ilişkin ikilemler yaşanabildiğini vurgulamışlardır. Her üç yaklaşımın da birbirine alternatif olmadığını ve birbirini diğerini elimine edemeyeceğini bir katılımcı şöyle ifade etmiştir:

..... Bunlar birbiri üzerine bina edilmiş, biraz daha geliştirilmiş, gelişmelere göre yeniden düzenlenmiş yaklaşımlardır. Dolayısıyla bunları birbirinden bağımsız olarak, birbirinin alternatifi olarak görmek yanlıştır..... Yani aynı ders içerisinde bu yaklaşımların hepsini kullanıyor olmamız zaten bunların birbiriyle ilişkili olduğunu, bağımsız olmadığını gösterir. Her yaklaşım bir puzzle gibi birbirini tamamlar (ÖÜ4).

Bununla birlikte katılımcıların bazıları söylemlerinde yapılandırmacılığın daha çok bilişselci yaklaşımla benzer olduğuna ve ortak noktalarına işaret etmişlerdir. Yapılandırmacılık ve bilişsel yaklaşım arasındaki ilişkiye açıklık getiren katılımcılar, bilişselci yaklaşımın öğrenme sürecindeki dikkat, algı, şema gibi temel kavramlarına yer vermişlerdir. Yapılandırmacılığın temelini bilişselci yaklaşıma dayandığını ve yapılandırmacılığın bilişselciliğin devamı olduğunu belirten bir katılımcının görüşü şöyledir:

Ben yapılandırmacılığı bir öğrenme kuramı gibi algılıyorum. Birey tarafından bilginin uyarıcılar vasıtasıyla belleğe alınmasını, onun geçmiş yaşantılarla birleştirilmesini, yeniden oluşturulmasını, yeni bir form verilmesini dikkate alıyor ve bilişselcilikle ilişkilendiriyorum. Yani öğrenme kuramı bağlamında bilişselciliğe dayanan bir temeli var ve ben yapılandırmacılığı bilişselciliğin devamı olarak düşünüyorum. Çünkü yapılandırmacılığı bilginin bilişsel süreçlerle yeniden inşası, yeniden şemalar oluşturulması olarak görüyorum (ÖÜ8).

Bilişselci ile yapılandırmacı paradigmlar arasında bilginin nesnel ve öznel olmasının dışında, öğrenme kuramı olarak fark olmadığına işaret eden bir diğer katılımcının bu yönündeki görüşü ise şöyledir:

Bilişselci yaklaşımın öğrenme süreciyle yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme sürecinde yani bilişsel süreç olarak baktığımız zaman pek bir fark yok. Öğrenmenin gerçekleşmesinde de sadece sanki söylem farkı var gibi geliyor bana. Yani bilişselcilikte bilgiyi kodlama diyoruz, yapılandırmacılıkta da yeniden yorumlama, yeniden yapılandırma diyoruz (ÖÜ9).

Bilişsel ve yapılandırmacı öğrenmenin birbirinden çok farklı olmadığını belirten başka bir katılımcı ise, öğrenme sürecinin aynı zamanda davranışçı yaklaşımla birlikte anılan ve öğrenilen bilgilerin aşamalı olarak sınıflandırıldığı Bloom'un taksonomisindeki basamakların gerektirdiği bilgi ediniminde de bilişselci yaklaşımın olduğunu belirtmektedir. Bilişselciliği merkeze alarak açıklama getiren katılımcının buna ilişkin görüşü şöyledir:

.....yapılandırmacı yaklaşımın özünde bilişselciliğin de olması gerektiğini düşünüyorum. Yani öğrenmenin özünde çocuğun bilgiyi alması, bilgiyi işlemesi, bilgiyi uygulayabilmesi için ya da bilgiyi analiz edebilmesi, sentezleyebilmesi hani o bilişsel amaçlar kısmında hep ifade ettiğimiz basamakların ya da bilginin hafızada kısa süreli hafızadan işte uzun süreli hafızaya geçişinde, bilginin yapılandırılma sürecinde, hepsinin özünde, evet bilişsel yaklaşım var..... Birbirlerinden çok ayırt edemiyorum ben (ÖÜ10).

Katılımcının bu görüşüne göre davranışçı yaklaşım açısından hangi basamakta olursa olsun bireyin bilgiyi edinmesi ya da bilginin yapılandırılması, bilişselci yaklaşımın açıkladığı bilişsel süreçlerle gerçekleşmektedir. Başka bir ifadeyle öğrenmenin merkezinde bilişsel yaklaşımın temel kavramları ve tarif ettiği süreçler esastır. Bu görüşe benzer bir şekilde bazı katılımcılar (3 katılımcı), davranışçı ve bilişselci kuram yaklaşımlarıyla da aslında yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleşebildiğine işaret eden söylemlerde bulunmuşlardır. Yani katılımcılar, davranışçı ve bilişselci kuramlardaki veya bu kuramların yaklaşımlarıyla gerçekleşen öğrenmelerde de aslında bilginin yapılandırılmasının söz konusu olduğunu düşünmektedirler. Bunu açık bir şekilde dile getiren katılımcı görüşü şöyledir:

.....50 yıl geriye gittiğimizde davranışçı yaklaşımlarda yapılandırmacılık yok muydu, sonrasında bilişselci yaklaşımlarda yapılandırmacılık hiç mi yoktu? Vardı, bence o zaman da öğrenilmiş bilgi yapılandırılmış bilgidir..... Bunların iyi tartışılması gerekiyor. Bence burada algı olayı önemli.. (ÖÜ6).

Katılımcının bu görüşüne göre, davranışçılıktaki bilginin kavranması veya bilişselcilikteki bilginin kodlanması ya da yapılandırmacılıktaki bilginin yapılandırılması, beklenen nihai sonucu yani, öğrenmenin gerçekleşmesini ifade etmektedir. Bu durumda bilginin yapılandırılması için yapılandırmacı bir yaklaşımla diğer bir deyişle yapılandırmacı bir eğitim felsefesinin ön gördüğü öğrenci merkezli olmayan davranışçı bir yaklaşımla ya da bilişselci bir yaklaşımla da bilgi zaten öznel yapılandırılabilir. Yapılandırmacı ve davranışçı bir yaklaşıma sahip olduğunu belirten bir katılımcı:

.....ben şunu önemsiyorum yani; insanlığın üretmiş olduğu edebiyat, sanat, felsefe değerlerini öğrencilerin okumasını, hazmetmesini önemli görüyorum. Bunların yeniden üretilmesi gerekiyor. Çünkü insanlığın ruhu burada bu eserlerde duruyor. İnsanlığın bilinci, aklı bu eserlerde yer alıyor. Hani öğrenci merkezli tutum açısından bakıldığında zaman, bu çok anlamlı

görünmüyor benim bu düşüncem. Bu bakış açısı davranışçı ya da daimîci bir öğretmen perspektifine daha uygun. Ama ben entelektüel bilgilere değer veriyorum. Bunları hazmettiğimiz oranda insanlığı derin bir şekilde kavrayabiliriz ve hayatı iyi bir şekilde yeniden kurabiliriz diye düşünüyorum (ÖÜ7).

Söylemiyle davranışçı yaklaşımda değişmeyen ve evrensel olarak kabul edilen değerlere ilişkin bilgilerin öğrenilmesinden yana bir tutum içinde olduğunu belirtirken, bu bilginin hazmedildiğinde yani, (en az) kavrama düzeyinde öğrenildiğinde ancak yeniden yapılandırılabilceğini ve yeniden üretilebileceğini savunmaktadır. Buna göre davranışçılıkta da yapılandırmacı öğrenmelerin olduğu ayrıca, davranışçı perspektifte kavrama ve üzerindeki düzeylerde gerçekleşen öğrenmelerin de yine yapılandırmacı öğrenme niteliğinde olduğu söylenebilir. Bu konuda iki katılımcı görüşünü şöyle ifade etmektedir:

Sorularımı ben sadece bilişsel yapıyı ölçecek şekilde değil, aynı zamanda öğrenciyi kavrama düzeyi açısından ölçen sorular sorarak ölçüyorum. Yani bu düzeye çıkmış olan bir öğrenci zaten bilgisini sürekli yapılandırıyor. Orda kavrama düzeyindeki soru da biliyorsun yorumlama var, çevirme var, öteleme var. Bunların hepsini yapabiliyorsa öğrenci, soruya farklı bir bakış açısı geliştiriyor. Böylece sen onun bu zamana kadar oluşturduğu yapıyı tekrardan değiştirmiş oluyorsun (ÖÜ2).

Bloom'un taksonomisi açısından baktığımızda kavrama düzeyine ve üzerine çıktığında yapılandırılma söz konusu oluyor. Bilgiyi ezber bilgiden kurtarıp kendince yeni anlamlar çıkarılabilmesi, anlama olayının gerçekleşmesi için, 2. Basamağa çıkması için yapılandırma gerekiyor.....(ÖÜ3).

Yapılandırmacılığı öğrenmeyi ele alış biçimi doğrultusunda davranışçı ve bilişselci kuramlarla ilişkilendirerek anlamlandırılan katılımcıların, bu kuramı bilişselcilige daha yakın buldukları söylenebilir. Bilişselcilikteki öğrenme süreçlerinin yapılandırmacılıkta da yer aldığını, gerek davranışçılıkta gerekse bilişselcilikte öğrenme kavrama düzeyinde gerçekleştiyse zaten yapılandırılmış bilgi anlamına geldiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, davranışçı yaklaşımlarda da yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleştiğine yönelik bir algı söz konusudur.

Son olarak, yapılandırmacılığı davranışçı ve bilişselci kuram yaklaşımlarıyla birlikte açıklayan katılımcıların dışında bir katılımcı, yapılandırmacılığı yine bu yaklaşımlarla birlikte ele almasına rağmen her üç yaklaşımında güncel olmadığı, bu yüzden her üç yaklaşımı da eş değer yaklaşım olarak kabul ettiği yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcı, yapılandırmacılığın geleneksel öğrenme yaklaşımlarının sonuncusu olduğunu belirtirken 21.yy yaklaşımı olarak görmediğini ifade etmiştir. Katılımcı, günümüzde connectivism (bağlantıcılık) adı verilen 4. Bir öğrenme kuramı olduğunu ve eğitim-öğretim programlarında yapılandırmacılığın esas alınsa da formal eğitim kapsamında da yaşam boyu eğitim kapsamında da bu yaklaşımın kullanıldığını ileri

sürmektedir. Günümüzde özellikle yaşam boyu öğrenmeye hitap eden bütün kesimin bu yaklaşıma göre öğrendiğini savunan katılımcının bu yöndeki görüşü şöyledir:

2005 yılından itibaren “Connectivism” denilen bir yaklaşım var, bir öğrenme kuramı olarak. 2005 yılında biz yapılandırmacılığa geçtiğimizde dünya da “Connectivism”e geçiş yapmış oldu. Aslında biz şu anda yapılandırmacılıktan ziyade “Connectivism”i uygulamaktayız, kullanmaktayız..... Şu anda ben yaşam boyu öğrenme açısından baktığımda, öğrenmelerimizin birçoğunun “Connectivism” kuramına uygun olarak öğrenildiğini düşünüyorum. Herkes aynı anda dijital teknolojiyi kullanarak bilgi kaynaklarına erişebiliyor. Yani ders anlatırken bile öğretmen ve ders kitabının tek bilgi kaynağı olmaktan çıktığını ve bunların yerine dijital teknolojinin, öğretmenin yerini yavaş yavaş almaya başladığı bir dönemi yaşıyoruz (ÖÜ4).

Bu katılımcı da dâhil tüm katılımcıların yapmış oldukları tanımlamalar genel olarak incelendiğinde gerek öğrenme kuramı ve gerekse öğrenme kuramı bağlamında ele alınan “yaklaşım” ve anlayış” kavramlarıyla ifade edilse de öğretim üyelerinin çoğunluğunun yapılandırmacılığı öncelikle bir öğrenme kuramı olarak algıladığı ve hepsinin bu kavrama ilişkin ortak anlamlar oluşturdukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yapılan görüşmelerde tüm katılımcıların yapılandırmacılıkla ilgili algılarında ya da anlamlandırmalarında kuramın yanı sıra felsefi bir bakış açısına da yer verdikleri gözlenmiştir. Felsefi bir bakış açısı ortaya koyan katılımcıların yapılandırmacılığı, öğrenme kuramı perspektifiyle ele aldıkları ve eğitimle ilgili tarafların rollerini belirleyen, öğrenmeye aracı olan tüm uygulamaların temellendirildiği bir *felsefe* olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcılar bu perspektifi ortaya koyarken yalnızca felsefe kavramını değil, *kuram* çerçevesindeki söylemlerinde olduğu gibi felsefe yerine “yaklaşım” ve “anlayış” kavramlarını da kullanmışlardır. Hatta “yaklaşım” ve “anlayış” kavramları tüm görüşmelerde en sık ifade edilen kavramlar arasında yer almışlardır. Görüşme boyunca yapılandırmacılığı genellikle “*yaklaşım*” kavramıyla birlikte kullanan bir katılımcının, sadece bilgi ve öğrenmeye değil, aynı zamanda eğitim sistemindeki öğrenmeyi etkileyen tüm dinamiklere de farklı bir projeksiyon kazandırdığına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

...yapılandırmacılık eğitimdeki bir paradigma değişimini ifade ediyor.... Yapılandırmacılık eğitimin belli bir alanını değil pek çok alanını tümüyle kuşatan bir çerçeve sunuyor. Yani sadece anlama, yorumlama değil aslında. Bilgiyi nasıl kullanabiliriz, nasıl üretebiliriz, onu hayatımıza nasıl aktarabiliriz bunları ifade ediyor. Aynı zamanda öğrencinin merkeze getirilmesini, öğretimin ve öğretmenlik mesleğinin yeniden tanımlanmasını, sınıfın, okulun, başarının vs. değişimini ifade ediyor (ÖÜ7).

“Yapılandırmacı felsefe” ifadesini kullanmayı tercih eden ve benzer şekilde yapılandırmacılığın eğitime yön veren bir felsefe olduğuna ilişkin görüş bildiren iki katılımcının görüşü ise şu şekildedir:

Yapılandırmacılık ayrıca bir eğitim felsefesidir. Yani öğrencilerinizin bu şekilde öğrenme özelliğine sahip olduğunun farkına vararak öğretim yapabilirsiniz. Buna uygun bir öğretim ortamı tasarlayabilme bunun felsefesinde var aslında bir taraftan bakınca (ÖÜ8).

Eğitim felsefesi olarak nitelendirdiğimizde yapılandırmacılığı, diğer eğitim felsefelerinde olduğu gibi klasik eserleri mi okutacaksınız? Toplumdaki sorunları mı merkeze alacaksınız? Yani eğitimi şekillendirebilir ve sistemi tüm öğeleriyle yeniden ortaya koyabiliriz. O zaman yapılandırmacılık bir eğitim felsefesidir de diyebiliriz (ÖÜ9).

Bununla birlikte söylemlerinde ağırlıklı olarak “*yapılandırmacı yaklaşım*”, kısmen de “*yapılandırmacı eğitim felsefesi*” ifadelerini kullanan iki katılımcı ise, eğitim sisteminde yer alan öğelerin yapılandırmacılıkla uyumuna işaret ederek yaptıkları tanımlamalarda, ayrıca onun bir öğrenme felsefesi olduğuna da değinmişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

....Yapılandırmacılığı bir öğrenme kuramı ve bir öğrenme felsefesi olarak görüyorum. Ama daha çok öğrenme kuramı olarak görüyorum; öğrenme kuramı içerisinde yer alan, öğrenmeye bağlı bir felsefe olarak düşünüyorum (ÖÜ6).

....Yapılandırmacı yaklaşımın özü nedir diye bakıldığı zaman öğrencinin nasıl öğrendiğini sorgulama var burada. Yani öğrencinin nasıl öğrendiği üzerinde yoğunlaştığımızı düşündüğümüzde yapılandırmacı yaklaşımın aslında bir öğrenme felsefesi olduğunu anlıyoruz, Yani, öyle tanımlamak mümkün...Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin bilgiyi içselleştirmesi, bilgiye anlam yükleyebilmesi, ezberden kurtarılarak bilgiyi keşfetmesi ve bilgiyi daha kalıcı hale getirebilme noktasında cesaretlendirilmesi, derslerin klasik anlayıştan ziyade öğrenci etkinliklerine ve proje üretmeye dayalı işlenmesi, yeteneklerinin keşfedilmesi noktasında hem öğrenciler, hem öğretmenler hem programlar hem de bina, donanım veliler vb. açılardan tasarımlar yapıyor olması yapılandırmacı yaklaşımın özünde olan şeyler (ÖÜ10).

Bu katılımcıların, yapılandırmacılığın öğrenme felsefesi açısından sahip oldukları anlamları ortaya koydukları görüşlerle, diğer katılımcıların yapılandırmacılığın felsefi yönüyle ilgili görüşlerinin benzer olduğu gözlenmektedir. Yani katılımcılar yapılandırmacılığın felsefi yönünün, sistemde var olan tüm öğelerin işleme dönük uygulamaların temelini ve tutarlılığını ortaya koyduğunu düşünmekte ve bunu farklı şekillerde (eğitim felsefesi, öğrenme felsefesi, yapılandırmacı felsefe / anlayış / yaklaşım) ifade etmektedirler.

Yapılandırmacılığa felsefi bakış açısı ekleyen katılımcılar, eğitim sisteminin işleyişindeki ortam, öğrenci, öğretmen, okul, program, yönetici, veli gibi öğelerin yeniden tanımlanması ve yapılandırmacılığın ön gördüğü şekilde dizayn edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte, eğitim sistemiyle ilgili alınan politik karar ve uygulamalar yönünden görüşleri değerlendirildiğinde katılımcıların aynı bakış açısına sahip olmadıkları söylenebilir. Yani “*Andımız’ın kaldırılması*”, “*üniversite sınavındaki katsayı uygulaması*”, “*dershanelerin kapatılması*”, “*öğrencilerin okula serbest kıyafetle gelmesi*” gibi uygulama örneklerini değerlendirmeleri istendiğinde, yapılandırmacılığın yansımalarına yönelik algılarında

farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Genel olarak söylemlerinde yapılandırmacılığın bir öğrenme kuramı olduğunu ağırlıklı olarak vurgulayan üç katılımcı bu uygulamalarla yapılandırmacılık arasında bağ kurulamayacağı yönünde olumsuz görüş bildirmiştir. Ayrıca 4 katılımcı ise benzer görüşte olmakla birlikte bu uygulamalardan sadece dershanelerin kapatılması kararıyla yapılandırmacılık arasında bağ kurmuştur. Diğer katılımcılar ise yapılandırmacılığın genel anlamda birey merkezli, eğitim açısından da öğrenci merkezli bir bakış açısına sahip olmasından dolayı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik tüm uygulamaların yapılandırmacılığın bir gereği olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcılar ayrıca bu tarz uygulamaların bilinçli yapılmadığını da vurgulamışlardır. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

....Üniversite sınavlarından katsayının kaldırılması aslında yapılandırmacılıkla ilişkili. MEB'in yaptığı bazı uygulamaları tek tek ele alacak olursak.... Hepsinin birey merkezli olması gerekiyor. Yani yapılandırmacı felsefeye göre, bireyin kendi ilgisi, yeteneği, ihtiyacı doğrultusunda eğitim yetiştirilmesi gerekiyor. Katsayı bireyin kendi ilgisi, yeteneği olduğu alanlarla ilgili bir okulu tercih etmesine engeldi. Bu probleminin çözülmüş olmasını yapılandırmacılıkla ilişkili buluyorum ben (ÖÜ9).

.....Türkiye'de bazı Kürtlerin sıkıntısı var: "ben Türküm doğuyum..vb." demek istemiyor bazı Kürtler. Dolayısıyla MEB bu soruna çözüm getirmek amacıyla ya da çağın gereği olarak yapılandırmacılığa uygun bazı kararlar alabiliyor. Ama çoğunlukla bu tür uygulama ya da kararları bilinçli olarak yapılandırmacılığa uygun olsun diye yaptığını zannetmiyorum. Ya da teknolojinin gereği olarak mesela; teknoloji dünyada yaygın olarak kullanılıyor, çocuklar artık sınıfta istediği yere, bilgiye ulaşabilir, connectivism dediğimiz öğrenme kuramında olduğu gibi. Yani öğrenci istediği anda cep telefonuyla, tabletle vb. her yere bağlanıp, bilgiye ulaşıp derste kullanabilir, bunun gereği olarak tablet dağıtılabilir. Fatih projesi bu açıdan bakıldığında yapılandırmacılıkla uygun mudur? Uygundur (ÖÜ11).

Andımızda geçen ifadelerden dolayı andımızın kaldırılması, mesleki eğitimde öğrencilerin önünü tıkayan ve eşitliğe aykırı katsayı probleminin kaldırılması, insanların giyim kuşamından dolayı okullara alınmama probleminin kaldırılması uygulamaları bu anlayışa uygun. Bunlar yapılandırmacılıkla bağdaştırılabilir (ÖÜ5).

....mesela milli eğitimin esas aldığı yapılandırmacılık felsefesini benimsiyorsanız böyle bir yaklaşımı uyguluyorsanız dershanelerin kalkması son derece doğaldır ve kesinlikle doğru yapılan bir şeydir. Ama tabii olayı iyi yorumlamak gerekir. Milli eğitim bunları acaba yapılandırmacılığı benimsediği için mi yapıyor? (ÖÜ6).

Eğitimle ilgili alınan genel bazı kararların yapılandırmacılığa uygun olduğu yönündeki görüşleri ve görüşme boyunca söylemleri değerlendirildiğinde bu 4 katılımcının yapılandırmacılığın felsefi yönünü diğerlerinden daha farklı bir perspektifle ve daha geniş bir yelpazede anlamlandırdıkları söylenebilir.

Yapılandırmacılığın felsefi yönünü vurgulayan katılımcıların algıları ayrıntılı olarak analiz edildiğinde iki katılımcının yapılandırmacılığı pragmatizm / ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefeleriyle ilişkilendirdiği gözlenmektedir. Bu ilişkiyi ortaya koyan ÖÜ7, yapılandırmacılığın doğrudan pragmatizme dayandığını söylerken, dolaylı olarak da yeniden kurmacılıkla ilişkisini vurgulamaktadır. ÖÜ7, II. Dünya

Savaşından sonra; savaşın yaralarını sarmak ve geleceğe yönelik çözüm üretebilmek amacıyla yapılandırmacılığın ortaya çıktığını, daha sonra da benimsenip geliştiğini ve bu anlayışın eğitime de yansıdığını belirterek görüşünü şöyle ifade etmektedir:

..... yapılandırmacılık, eğitim bir işe yarasın fikrinden hareket ediyor. Problemlerini çözsün insanların, bireylerin, toplumların, devletlerin problemlerinin çözümünde bir işe yarasın düşüncesini amaçlıyor. Yapılandırmacılık bu açıdan biraz pragmatisttir. Yapılandırmacılıkta önemli olan insanların faydasıdır, iyiliğidir. Teknik ve teknolojik girişimleri daha çok önemser. Yapılandırmacı sistemin şöyle bir felsefesi de var. Diyor ki kültürler medeniyet özellikle de Avrupa medeniyeti şimdi bir çöküş ve bunalım içindedir. Böyle bir önermeden hareket ediyor. Diyor ki batı medeniyeti bir bunalım içine düşmüştür. Kendi kendini üretmez hale gelmiştir ve bir çöküntü yaşamaktadır. Eğitimin aynı zamanda bu çöküntüyü ortadan kaldıracak bir pratik boyutu da var. Bu anlamda eğitimdeki yansımaları da söz konusudur (ÖÜ7).

Diğer katılımcı ise yine yapılandırmacılığın, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin üzerine oturduğunu ve bu iki felsefenin yorumu olarak gördüğünü açık olarak ifade etmektedir. Katılımcı yapılandırmacılığın eğitim camiasında daha çok öğrenme kuramı olarak anlaşıldığını, eğitim felsefesi olarak ise üzerinde fazla yorum yapılmadığını ve yüzeysel geçildiğini vurgulamaktadır. Yapılandırmacılığı eğitim felsefesi olarak algımlarken bunu diğer felsefeler gibi bağımsız bir felsefe olarak algılamadığını belirten katılımcının görüşü şöyledir:

Eğitim felsefesi olarak düşündüğümüzde yapılandırmacılık bağımsız bir eğitim felsefesi değil. Yani daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik yeniden kurmacılık bazen varoluşçuluk da 5. Eğitim felsefesi olarak kaynaklarda geçer. Buna ilave olarak 6. Bir eğitim felsefesi olarak değil. Yapılandırmacılığı ilerlemecilikle yeniden kurmacılığın ikisi üzerine oturan, ikisinin yorumu olan bir eğitim felsefesi olarak ele alıyorum (ÖÜ11).

Katılımcı yapılandırmacılığı ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesine dayandırırken aralarındaki ilişkiyi şöyle açıklamaktadır:

Yeniden kurmacılık toplumu ve toplumun sorunlarını merkeze alırken yapılandırmacılıkta biraz daha bireysellik ön plandadır. Yeniden kurmacılıkta toplumun sorunlarının çözülmesi, toplumun refahı, mutluluğu ön plana çıkıyor,Eğitimde bu açıdan proje çalışmaları, ekip ruhu, demokrasi vb. kavramlar önemli. Yapılandırmacılıkta da bu kavramları görebiliyoruz, toplumun sorunları çözülecek ama birey bazlı bakılıyor aynı zamanda. Öğrenci merkezilik söz konusu. Bireyin kendi ilgileri doğrultusunda yeteneklerinin geliştirilmesi ön planda. Yapılandırmacılık da bireyi temele alıyor. İlerlemecilikte herkesin şahsi olarak, bireysel olarak yapılandığı bilgiyi, öğrendiği ve bilgiyi kullandığı biliniyor (ÖÜ11).

Katılımcı, yapılandırmacı felsefiyi ilerlemecilik doğrultusunda öğrenci merkezli, yeniden kurmacılık doğrultusunda toplum merkezli anlayışın bileşimi olarak görmekte ve bu yönüyle bu felsefenin topluma/çevreye duyarlı, bilinçli bireylerin yetiştirilmesini hedeflediğine işaret etmektedir. Yapılandırmacılığın felsefi temeline ilişkin paralel düşünen diğer katılımcı da ilerlemecilik eğitim felsefesinin öğrenci merkezli yaklaşımı nedeniyle yapılandırmacı eğitimde; öğrencilerin ilgileri, yetenekleri, doğrultusunda, onları gereksiz zorlamalara maruz bırakmadan kapasiteleri

ölçüsünde çağın gerektirdiği donanımlara sahip bireyler olarak yetiştirilmesinin hedeflendiğini belirtmektedir. Bu yüzden katılımcıya göre yapılandırmacı eğitim daimicilik eğitim felsefesindeki gibi üst düzey düşünce üretebilen, entelektüel bireyler yetiştirmeyi hedeflememekte ya da diğer bir ifadeyle bunda ısrarcı bir duruş sergilememektedir. Yapılandırmacılığa bu yönüyle olumsuz yaklaşan ve eleştiren katılımcı bu görüşünü şöyle ifade etmektedir:

.....Yapılandırmacılıkta şöyle bir şey var: öğrenilen bilgiler bir işe yararsın, pratik hayatta ne kadar işine yarıyorsa o kadar öğren, işine yaramayan şeyleri öğrenme, kafanı yorma, zihnini yorma. Eğer böyle düşünürsek yapılandırmacı çerçevede o zaman bizim bir şey okumamamıza, bilgileri zihnimize almamıza, dünya kültürünü, evrensel kültürü öğrenmemize gerek kalmıyor. Yapılandırmacı sistem biraz ilerlemeci, pragmatist yani. Piyasaya adam yetiştirme çabasının bir ürünü gibi görünüyor. Yoksa bunlar düşünen, hani entelektüel analiz yapabilen sentez yapabilen daha üst seviyede düşünce üretebilen kişileri yetiştirmeyi amaçlamıyor bence ve ben buna karşıyım (ÖÜ7).

Öte yandan yapılan görüşmelerde yapılandırmacılığı yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik eğitim felsefelerinin yanı sıra postmodernist felsefeyle de temellendiren katılımcıların olduğu görülmüştür. Yapılandırmacılığın, postmodernist felsefeye dayalı olarak eğitimi şekillendirdiği, 3 katılımcı tarafından doğrudan dile getirilmiştir. Katılımcılar söylemlerinde postmodern felsefenin gündeme gelmesiyle öğrenme ve bilgi anlayışının değiştiğini, yapılandırmacılık adıyla yeni bir insan yetiştirme düzenine geçildiğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin iki katılımcının görüşü şöyledir:

Yapılandırmacılığın ortaya çıkması ya da gündeme gelmesi bir paradigma değişiminden kaynaklanıyor. Yani pozitivistten post pozitivistime geçiş yapılarak bireyciliğe, çoklu doğrulara, bilginin öznel olarak oluşturulduğu bir düşünce tarzına dönülmüştür. Bu paradigma, eğitimi baştan ayağa yeniden düzenlemeyi gerektirmiştir (ÖÜ4).

Yapılandırmacılık öğrenme sürecinde pozitivist paradigmaya dayanan nesnelci bakış açısından, pozitivist ötesi paradigmaya dayanan öznelci bakış açısına yolculuktur. Bu yolculuk eğitim sistemine, insanın öğrenme sürecine, öğretmenin rolüne, öğrencinin rolüne, programın içeriğine, içeriğin oluşturulmasına, eğitim ortamlarına ve ölçme değerlendirme sürecine farklı bir bakış açısı getirir (ÖÜ5).

Yapılandırmacılıkla postmodernizmi ilişkilendiren katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde, yapılandırmacılığın pozitivist felsefenin karşısında yer alan postmodern felsefenin eğitime getirdiği bir yenilik olarak algıladıkları gözlenmiştir. Başka bir katılımcı ise yapılandırmacılığa ilişkin algısını bir kavram haritası tekniğiyle ortaya koyarken postmodernizm ve postmodernizmin temel kavramlarını kullanmıştır. Postmodernizmle yapılandırmacılık arasındaki ilişkiyi dolaylı olarak açıklayan katılımcının görüşü şöyledir:

Yapılandırmacılığı ben postmodernizmle, demokrasiyle, globalleşmeyle, yerelleşmeyle, çoğulculukla, nitel araştırmayla, çok kültürlülükle, connectivismle vb bu çağın gereği olarak ön plana çıkan diğer kavramlarla, hepsiyle bağdaştırıyorum. Eğitimde ve öğretimde çoklu zekâyla,

öğrenci merkezlilikle, proje temelli öğrenmeyle, portfolyoyla, rubrikle yani modern alternatif ölçme değerlendirme sistemleriyle, modern öğretim yöntemleriyle vb. hepsiyle ilişkili bir kavram olduğunu ve dünyaya uyum gereği bunların eğitimde yer yer şekil aldığını ve bunların yapılandırmacılığın ayakları olduğunu düşünüyorum (ÖÜ11).

Yapılandırmacılığın postmodernizmle birlikte ortaya çıktığına işaret eden bir katılımcı, postmodernist felsefenin tüm alanlardaki pozitivizme dayalı anlayışı değiştirmesiyle öznelciliğin hâkim olduğu yeni düzende; sosyolojide birey odaklı, ekonomide müşteri odaklı, buna paralel olarak da eğitimde öğrenci odaklı bir yaklaşımın zorunluluğunu vurgulamıştır. Bu konuda katılımcının görüşü şöyledir:

.....yapılandırmacılık sadece bir öğrenme kuramı olarak izah edildiğinde eksik kalır. İşin bir de sosyolojik boyutu, felsefi boyutu, politik boyutu, aynı zamanda ekonomik boyutu da vardır. Yapılandırmacılık bunlarla bir arada düşünülmelidir. Yani postmodernizmin hâkim olduğu dünyada yaşanan gelişmelerle paralel olarak gelişmiştir yapılandırmacılık (ÖÜ4).

Katılımcı bu söylemiyle aynı zamanda yapılandırmacılığın yaygın olarak bilinen kuramsal yönünün yalnız başına yapılandırmacılığın anlamını karşılamayacağını, hem kuram yönüyle hem de felsefi yönüyle ele alındığında yapılandırmacılığın bütünsel olarak ve daha doğru anlaşılacağını vurgulamaktadır. Bu görüşü teyit eden başka bir katılımcı ise yapılandırmacılığın bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık olarak salt bir öğrenme kuramı şeklinde ele alınmaması gerektiğini dile getirmekte ve ayrıca yapılandırmacılığı sadece bu kuramlarla anılan isimlere dayandırmanın da yanlış olacağını savunmaktadır. Yapılandırmacılığı tarihsel bir süreç olarak görmek gerektiğini ifade eden katılımcının bu yöndeki görüşü şöyledir:

Şimdi aslında yapılandırmacılık yeni bir bakış açısı değil. Yapılandırmacılık taa 18. Yy a kadar giden bir felsefi temele sahip. Mesela 18. Yy da Giambattista Vico adında bir felsefeci şöyle bir ifade kullanıyor: “*Bir insan açıklayabildiği şeyi biliyordur*”..... Burada dikkat edeceğimiz şey şu yani yapılandırmacılığın aslında felsefi temeli sadece Piaget, Vygotsky ya da Glasersfeld’e dayandırmak yanlıştır. Daha öncesi var. Bir birikimin sonucunda ve felsefi bir temelde çıkmıştır bu anlayış (ÖÜ2).

Araştırmanın tanımlar temasıyla ilgili analizlerden elde edilen sonuçlara göre, yapılandırmacılığın felsefi yönünü ön planda tutan katılımcılar yapılandırmacılığı tarihsel, epistemolojik ve sosyolojik açılardan temellendirmekte ve bir eğitim felsefesi olarak kavramsallaştırmaktadırlar. Bununla birlikte katılımcıların dayandırdıkları felsefelerde yer yer farklılıklar gözlemlendiği de söylenebilir. Öğretim üyeleri daha çok ilerlemecilik (Pragmatizm), yeniden kurmacılık ve postmodernizm ile yapılandırmacılık arasında ilişki kurmaktadır.

Araştırmanın “Tanımlar” teması doğrultusunda elde edilen bulgular özetlendiğinde, öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı genel olarak kuramsal ve felsefi olmak üzere 2

temelde anlamlandırdıkları gözlenmiştir. Öğretim üyelerinin çoğunluğunun yapılandırmacılık tanımları, her ne kadar farklı kavramlara yer verseler de öncelikle onun bir öğrenme kuramı olarak algılandığını göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretim üyeleri, öğrenme kuramının sunduğu perspektif doğrultusunda eğitim sisteminde var olan tüm öğelerin işleme dönük uygulamaların temellendirildiği felsefi bir boyuta da ver vermektedirler. Öğretim üyelerinin öğrenme kuramı olarak yapılandırmacılık algıları birbirine benziyorken felsefi açıdan farklılıklar söz konusudur. Bazı öğretim üyeleri; yapılandırmacılığı ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri üzerine temellendirerek bu iki felsefenin sentezine dayalı bir eğitim felsefesi olarak anlamlandırmaktadır. Ayrıca bazı öğretim üyeleri yapılandırmacılık fenomenlerinde postmodern felsefeye de yer vermişlerdir. Bu doğrultuda öğretim üyeleri yapılandırmacılığı, postmodern felsefenin eğitim alanındaki karşılığı olarak görmektedirler. Bu yüzden felsefi olarak görülmediğinde, diğer bir deyişle sadece öğrenme kuramı olarak görüldüğünde tam olarak anlaşılmayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla da yapılandırmacılığın sadece Vygotsky, Piaget, Glasersfeld isimleriyle ve onların adıyla birlikte anılan kuramlarla kavramsallaştırılması doğru bulunmamaktadır. Kuram olarak tanımlayan katılımcılar yapılandırmacılıkla ilgili algılarını ortaya koyarken ayrıca davranışçı ve bilişselci kuram yaklaşımlarından da yararlanmışlardır. Yapılandırmacılık bilişselci yaklaşımla temellendirilmiş, hatta bu yaklaşımın devamı olarak görülmüş ve bilişselci öğrenme ile yapılandırmacı öğrenme benzer algılanmıştır. Kavrama ve üzerinde gerçekleşen öğrenmeler, davranışçı ya da bilişselci kuram yaklaşımlarıyla gerçekleşse de yapılandırmacı öğrenme olarak anlamlandırılmıştır. Son olarak yapılandırmacılık, davranışçı ve bilişselci yaklaşımlar gibi güncel olmayan bir yaklaşım olarak görülmüş ve 21. Yy'ın yeni öğrenme kuram yaklaşımının “Connectivism” olduğu ileri sürülmüştür.

4.1.2.Tema: Anlayışlar

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık olgusuna yönelik algıları tanımlar açısından ortaya konulduktan sonra ikinci olarak kendilerini yapılandırmacı görüp görmemeleri yani, anlayışlar açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular “Anlayışlar” teması olarak ele alınmıştır.

Öğretim üyelerinin sahip olduğu anlayışlar, onların öğretim sürecinde kullandığı stil, strateji, taktik, yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme, araç-gereç ve ortam

düzenlemelerini de içeren genel yaklaşımlarını ortaya koyan, *yapılandırmacılık algılarının* önemli bir göstergesidir. Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık anlayışları, rol model olmaları nedeniyle öğretmen adaylarının geliştireceği anlayışları da etkileyen bir unsur olarak yer almaktadır. Bu yüzden öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili algılarının belirlenmesinde kendi anlayışlarının nasıl olduğunu ortaya koymak önemlidir. Bu amaçla derslerinde nasıl bir yaklaşımı benimsedikleri ve yapılandırmacı bir anlayışla ders yapıp yapmadıkları soruları yöneltilmiştir. Öğretim üyeleri anlayışlarını ortaya koyarken davranışçı, bilişselci ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarını merkeze alarak görüş bildirmişlerdir.

Görüşler genel olarak analiz edildiğinde öğretim üyelerinin anlayışlarında yapılandırmacılığın önemli bir yer tuttuğu gözlenmiştir. Öğretim üyeleri yapılandırmacılığı ve yapılandırmacılığın ön gördüğü yaklaşımı benimsediklerini ve derslerinde bu yaklaşıma uygun öğretim yapmaya çalıştıklarını bildirmişlerdir. Ancak sadece yapılandırmacı bir yaklaşımla öğretim yapmanın hem anlayış olarak hem de pratik olarak mümkün olmayabileceğini düşündükleri anlaşılmıştır. Bunu görüşlerinde doğrudan dile getiren 3 katılımcı, iyi bir eğitimcinin hem davranışçı, hem bilişselci, hem de yapılandırmacı yaklaşımı benimsemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. 2 Katılımcının bu yöndeki görüşü şöyledir:

Öğretmen, bu öğrenme yaklaşımlarını tümünü bilen kişidir. Dolayısıyla tümünü bilinçli bir şekilde uygulayan kişidir. Yani şöyle bir anlayış bence yanlış; “ben davranışçıyım” ya da “ben bilişselciyim”, ya da “ben yapılandırmacıyım” deyip “diğer yaklaşımları benimsemem, kullanmam” demek yanlış, böyle bir şey zaten imkânsız (ÖÜ4).

Şimdi direk ben davranışçıyım, bilişselciyim ya da doğrudan yapılandırmacıyım demek bana popülist geliyor tamam mı? Yani Türkiye şartlarında ben yapılandırmacıyım diyebilecek birini tanımlıyorum ben. Var mı öyle bir hoca?..... Ben eğitim felsefesi olarak davranışçılığı da, bilişselciliği de, yeri geliyor yapılandırmacılığı da kullanıyorum ve benimsiyorum (ÖÜ2).

Katılımcılar bu görüşleriyle salt yapılandırmacı bir anlayışa sahip olmanın ya da tek yaklaşıma dayalı bir anlayış oluşturmanın imkânsız olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan analiz sonuçları da bu görüşü büyük ölçüde doğrular niteliktedir. Benimsenen yaklaşımla ilgili görüşler analiz edildiğinde; 9 katılımcının her üç yaklaşımı, 1 katılımcının yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşımı, 1 katılımcının da yapılandırmacı ve bilişselci yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür. Buna göre yapılandırmacılık 11 katılımcının, bilişselcilik ve davranışçılık ise 10 katılımcının öğretim anlayışlarında yer almaktadır. Yani geleneksel olarak görülse de bilişselcilik ve davranışçılık, öğretim anlayışının bir parçasını oluşturmaktadır. Bazı katılımcılar bu konuyla ilgili anlayışlarını ortaya koyarken her üç yaklaşımda da değerli buldukları bazı özelliklere

işaret etmişlerdir. Örneğin, davranışçılığı ve yapılandırmacılığı benimsediği anlaşılan katılımcı, yapılandırmacılığın öğrenci merkezli anlayışını ve daimîci felsefenin değişmeyen evrensel bilginin öğrenilmesi ilkesini vurgulayarak görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Ben yapılandırmacılığın öğrenci merkezliliği ile daimîciliğin bilgi merkezliliğini yani, işte o literatürü bilme, okuma, anlama, çözümlenme, analiz etme, sentezleme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme bunların taraftarıyım yani. Öğrenci literatürü okuyacak; edebiyatı, sanatı, insanlığın kalıcı değerlerini, kalıcı ürünlerini bilecek, bilmesi gerekir. O zaman yapılandırmacılık belki size şunu soracak: okuyorsunuz ama bunlar ne işinize yarayacak? İşinize yaramayacak, işinize yaradığı kadar okuyun..... Yapılandırmacılığı evet benimsiyorum, ancak tek başına yeterli olmadığını düşünüyorum. Bütün bu eğitim görüşleri arasında bir sentezin yapılmasının gerektiğini düşünüyorum. Yani daimîciliği bir yana bırakamayız, çünkü çok önemli görüşler var onun içinde. Ama yapılandırmacılığın öğrenci merkezliliğini de bir yana bırakamayız (ÖÜ7).

Bilişselci ve yapılandırmacı yaklaşımları birbirine daha yakın bulan ve bu yüzden her iki yaklaşımı da benimsediği anlaşılan katılımcının görüşleri ise şöyledir:

Bilişsel yaklaşımı çok önemsiyorum..... O yüzden temelde bilgiyi alma, bilgiyi keşfetme, bilgiyi sentezleyip öğrenciyi kritik yapabilme noktasına erişirme benim için öğrenme açısından çok önemli. Ayrıca öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif tutmayı da çok önemsiyorum. Bu kapsamda öğrencinin düşünmeyi düşünmesi, bilgiyi içselleştirmesi bilgiyi yapılandırması ile mümkün, böyle düşünülürse ben bilişsel yaklaşım ve hemen devamında da bilgiyi içselleştirme ve özümsemeyle ilgili ya da bilgiyi öğrenme farkındalığı ile ilgili olarak yapılandırmacı yaklaşım taraftarıyım (ÖÜ10).

Katılımcıların çoğunluğu her ne kadar karma bir anlayışa sahip olsalar da ağırlıklı olarak yapılandırmacılıktan yana oldukları yönde görüş bildirmişlerdir. Her üç yaklaşımı benimseyen ve derslerinde her üç yaklaşıma da yer veren katılımcılardan bazıları görüşünü şöyle dile getirmişlerdir:

.....davranışçılığı da, bilişselciliği de, yapılandırmacılığı da benimsiyorum ben. Ama desen ki uygulamada nasıl? Yani son zamanlarda yapılandırmacılığı daha ağırlıklı benimsiyorum ama üçünü de birden kullandığımı söyleyebilirim ben. Her üç yaklaşımı da..... Derslerimde de kısmen yapılandırmacı anlayışa uygun uygulamalara yer verdiğimi düşünüyorum (ÖÜ2).

Kendimi tam olarak bir yapılandırmacı olarak görmüyorum ancak öğrenci merkezliliğini beğeniyorum. Öğrencinin derse katılması, öğrencinin aktif olması anlamında ben yapılandırmacılık felsefesine çok yakın duruyorum yani. Öğrencinin derse katılması, öğrenciye değer verilmesi, öğrencinin anlama ve algılama becerilerinin aktif hale getirilmesi konusunda yapılandırmacılığı önemli buluyorum (ÖÜ7).

Ben öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmenin niteliğini artırıcı değişkenlere yer verirken kısmen davranışçılığa ve çoğunlukla da bilişselciliğe yer veriyorum. Öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluğunun öğrenen tarafından üstlenilmesi ve kalıcılığın artırılması noktasında da çoğunlukla yapılandırmacı yaklaşımının uygulamalarına yer veriyorum (ÖÜ3).

Yapılandırmacı anlayışı belli ölçülerde benimsediğim söylenebilir. Ben de herkesin bilgiye aynı şekilde bakmasını, yorumlamasını istemem, insanlardan farklı düşünce yapıları, olaylara, problemlere farklı bakış açıları geliştirmelerini isterim..... Ben yapılandırmacılığı farklılıklara duyarlı bir anlayış olarak değerlendiriyorum, kendini gerçekleştiren bireyleri yetiştirmeye olanak sağlayabilir. Bu nedenle benimsiyor ve destekliyorum (ÖÜ5).

Bazı katılımcılar ise söylemlerinde yapılandırmacı bir anlayışa sahip olduklarını belirtirken derslerinde mevcut anlayışlarıyla uyuşmayan uygulamalara da yer verdiklerini işaret etmişlerdir. Bunun sebebini de sistemdeki eksikliklere dayandırmaktadırlar. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri de şöyledir:

Ben kendimi yapılandırmacı anlayışa daha yakın buluyorum. Çünkü her zaman olgu ve olayların benim için ne anlam ifade ettiğini sorgulamışumdur..... Ancak haftada girdiğim ders yükünü göz önünde bulundurduğumda yapılandırmacı eğitim çok da mümkün değil. Ama elimden geldiği kadar öğrencilerimin ezberden ziyade öğrendiklerinin kendileri için taşıdığı anlamı sorgulamaları için yönlendiriyorum (ÖÜ1).

Düşünce bazlı yapılandırmacıyım, elimden geldiği ölçüde de fiziki imkânlar, şartlar elverdiği ölçüde de yapılandırmacılığı uyguluyorum ve uygulamak istiyorum. Ama şartlar ve imkânlar çok uygun olmadığı için %100 ben yapılandırmacıyım ve uyguluyorum diyemem (ÖÜ11).

Yapılandırmacılığa dönmeye çalışıyoruz ama ne karşımızdaki öğrencilerin alt yapıları uygun, ne de ülke olarak alt yapıya buna uygun. Dolayısıyla sentezleme şeklinde devam ediyoruz. Tabii nereye kadar böyle devam eder bilmiyoruz (ÖÜ6).

Katılımcılar tarafından yapılandırmacı anlayışların uygulamaya yansıtılmaması, mevcut eğitim sisteminin buna uygun düzenlenmemesine dayandırılırken, genel olarak davranışçı ve bilişselci yaklaşımları benimsemenin de gizil bir etkisi olabileceği söylenebilir. Yani her ne kadar katılımcılar yapılandırmacılığı benimsese dahi onların yapılandırmacılığı tam olarak uygulayabilmeleri mümkün görünmemektedir. Çünkü ister istemez bu katılımcıların davranışçı ve/veya bilişselci yanı ağır basmaktadır. Bu yönde anlayışa sahip olduğu gözlenen 3 katılımcının görüşleri şöyledir:

Ben yapılandırmacılığa inanıyorum. Ancak daha çok bilişselci olduğumu düşünüyorum..... Davranışçılıktan da tamamen vazgeçmiyorum. Bununla birlikte bilişselci bir tarafımın da kesinlikle var olduğunu düşünüyorum. Yapılandırmacılık da zaten bu noktada vardır. Ama her derste benimsediğim bilişselci yaklaşıma uygun ders yaptığım tabii ki söylenemez (ÖÜ8).

...ben "yapılandırmacı yaklaşımı önemsiyorum" deyip bilişselden uzaklaşmam ya da "ben yapılandırmacı yaklaşımı önemsiyorum" deyip bütün sorumluluğu öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye veremem (ÖÜ10).

Öğrenci merkezli olma açısından yapılandırmacılığa uygun davranmaya çalışıyorum. Ama bu hiç davranışçı değilim ya da hiç bilişselci yaklaşıma uygun davranmam anlamına gelmez. Davranışçılık şu anda benim için merkezde duruyor yani (ÖÜ4).

Katılımcıların bu söylemlerinden; çoğunluğun her ne kadar karma bir anlayış geliştirmiş ve bu anlayışta ağırlıklı olarak yapılandırmacılığa yer yermiş olsalar da bazılarının anlayışında geleneksel yönün daha baskın olduğu görünmektedir. Gerek yapılandırmacı, gerek geleneksel yaklaşım ağırlıklı anlayışa sahip olan katılımcılardan bazıları ise, bu durumun sebeplerinden birinin yetiştirilme tarzından kaynaklandığını belirtmektedir. Yani bu katılımcılar eğitim hayatlarında davranışçı ve bilişselci bir yaklaşımla öğrenim gördükleri için yeterince yapılandırmacı olmadıklarını bir etken olarak görmektedir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri şöyledir:

Hepimiz gelenekselciyiz bir yönüyle. %100 yapılandırmacı nasıl olur onu bilmiyorum, biz böyle yetişmedik. Ama hepimizde de bir şekilde bu geleneksellik söz konusudur (ÖÜ11).

Ben de siz de geleneksel anlayışın ürünleriyiz. Dolayısıyla geleneksel anlayışın özünde ne vardır, bilgiyi koşulsuz öğrenme ve aktarma var yani yine bilişsele geçiyoruz.... Yıllarca bildiğimizi, gördüğümüzü uyguladık ama şimdi de elimizden geldiğince yapılandırmacı bir tutum sergilemeye çalışıyoruz (ÖÜ10).

Bize yıllarca oturun, dinleyin, şunu yapın, bunu yapın falan da filan dediler. Yani, bize eleştirel düşünün diyen kimse oldu mu? Sen bu konuda bunu böyle düşünüyorsun, niçin düşünüyorsun diyen olmadı ki bu zamana kadar. Öyle değil mi?(ÖÜ2)

Tabii biz yetişmişliğimizi göz önüne alarak aslında ben 1. Derece yapılandırmacıyım diyemem ama hem davranışçı, hem bilişselci, hem yapılandırmacıyım diyebilirim. Duruma göre ortama göre üçünün bir sentezini yapmaya çalışıyoruz. Ama daha çok da yaptığım çalışmalardan dolayı yaptığım çalışmaları daha çok göz önüne alırsak davranışçılık bilişselcilik sanki ağır basıyor gibi (ÖÜ6).

Bir kişinin derslerinde yapılandırmacı anlayışı uygulayabilmesi için kendisinin de böyle bir anlayışla kültürle yetişmesi önemli. Bizler böyle bir kültürün parçası olarak yetişmedik. Bizler ağırlıklı olarak davranışçı yaklaşımla yetiştik. Bize bilgiler doğru ve gerçek bilgi olarak verildi, verilen bilgi aynen geri istendi, sistemde ezberleyen, hafızası iyi bireyler başarılı oldu (ÖÜ5).

Araştırmanın “Anlayışlar” teması doğrultusunda elde edilen bulgular özetlendiğinde, öğretim üyelerinin anlayışında yapılandırmacılığa büyük ölçüde yer verdikleri ve bu yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür. Öğretim üyeleri ayrıca derslerinde de yapılandırmacılığın ön gördüğü şekilde öğretim yapmaya çalışmaktadır. Bununla birlikte tek bir yaklaşıma dayalı anlayış oluşturmanın hem doğru olmayacağını, hem de mümkün olmayacağını dolayısıyla, salt yapılandırmacı olunamayacağını düşünmektedirler. Öğretim üyelerine göre, en iyi ve doğru öğretim anlayışı tüm yaklaşımları (Davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık) içeren karma bir anlayış olmalıdır. Öğretim üyelerinin kendilerinin de bu doğrultuda yapılandırmacılık ağırlıklı karma bir anlayışa sahip oldukları ancak öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı uygulamalara yeterince yer veremedikleri söylenebilir. Yani katılımcıların çoğunluğu bilişselcilik ve davranışçılıktan vazgeçememektedirler. Bunun nedenlerini ise davranışçı ve bilişselci anlayışlarla öğrenim görmelerine, eğitim sisteminin yapılandırmacılığa uygun olmamasına bağlamaktadırlar.

4.2. Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacı Uygulamalarla İlgili Görüşleri

Araştırmanın 2. Alt probleminde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırmacı uygulamalarla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin betimsel ve içerik analizleri sonucunda uygulamalara ilişkin üç ana tema belirgin hale gelmiştir. Bunlar; (1) “Kendi Uygulamaları”, (2) “Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar” ve “Milli Eğitimdeki Uygulamalar” temalarıdır.

4.2.1.Tema: Kendi Uygulamaları

Bu temada, öğretim üyelerinin “Anlayışlar” temasında kabaca ele alınan yapılandırmacı uygulamaları, daha derinlemesine incelenerek öğretim etkinliklerinde yapılandırmacılığın ön gördüğü uygulamalardan hangilerine, ne ölçüde yer verdikleri ya da veremedikleri kapsamlı olarak ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

“Kendi Uygulamaları” temasıyla, öğretim üyelerinin yapılandırmacılık algısı doğrultusunda oluşturdukları anlam ve geliştirdikleri anlayışların öğrenme-öğretme sürecindeki yansımaları; kullanılan strateji, yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme, öğrenci katılımı, ortam ve dersler açısından süreçte yer alan diğer temel öğelerle de birlikte incelenmiş ve öğretim elemanlarının uygulamaya yönelik davranışları ortaya konmuştur. Bununla birlikte katılımcı görüşleri yapılandırmacılığın merkezini oluşturan ve yapılandırmacı uygulamaların en temel göstergesi sayılan *öğrenci merkezli yaklaşıma uygunluk ve bilginin yapılandırılması* açısından ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmeler analiz edildiğinde öğretim üyelerinin öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarının genellikle davranışçı bir çerçevede gerçekleştiği gözlenmekte ve uygulamaların öğrenciyi merkeze alan/almayan ya da yapılandırmacılığa uygun olan/olmayan yönleri olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında katılımcıların, gerek lisans ve gerekse lisansüstü derslerde önem verdikleri ve dikkat ettikleri hususlardan birinin öğrenci katılımı olduğu görülmektedir. Katılımcılar önemli gördükleri bu hususu dersler ve şartlar ne olursa olsun sağlamaya çalışmaktadırlar. Örneğin ağırlıklı olarak Felsefe derslerine giren bir katılımcı, dönem boyunca öğrencilerini aktif kılabilmek için ilk dersinde onları nasıl cesaretlendirmeye çalıştığını şöyle belirtmektedir:

.....ben şunu söylüyorum; benim dersim herkesin konuşabileceği yorum yapabileceği bir derstir. Konuştuğunuz şeyleri ben doğru ya da yanlış açısından değerlendirmiyorum. Benim açımdan söylediğiniz her şey, yaptığımız her yorum, sizin düşünceleriniz çok değerli, burada doğru olan şey sizin derste konuşmanız derse bizzat katılmanız, yorum yapmanız, söz almanız. Yanlış olan şey ise susmak, bu derse hiç katılmamak diyorum böyle bir cesaret vermiş oluyorum öğrencilere. Sanıyorum bunun yapılandırmacılık açısından bir değeri var (ÖÜ7).

Öğrenci katılımını sağlamak için yapılan uygulamalardan biri de planlama ve karar alma sürecinde öğrencilerle birlikte hareket edilmesidir. Ancak katılımcıların öğrenci merkezli olan bu uygulamayı genellikle lisansüstü derslerde yapabildikleri anlaşılmaktadır. Bir katılımcının bu yöndeki görüşü şöyledir:

Yapılandırmacı anlayışa uygun olarak, lisansüstünde dönem başlangıcında dersin nasıl işleneceğine öğrencilerle birlikte karar veriyoruz. Dersin öğretim planını tartışarak

kararlaştırıyoruz. Bireysel ya da grup olarak yapılacak çalışmaları planlıyoruz. Bir akış planı oluşturup dönem sonuna kadar ders içi yapacağımız etkinlikleri ortaya koyuyoruz (3).

ğrenme-ğretme sürecinde kullandıkları strateji, yöntem/teknik açısından ele alındığında katılımcıların görüşlerinde farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre derslerin teorik ve uygulamalı olması ve yine lisans ve lisansüstü olma durumuna göre kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin görüşler farklılaşmaktadır. Katılımcıların genellikle teorik lisans derslerinde geleneksel, hem teorik hem de uygulamalı lisans ve lisansüstü derslerde ise yapılandırmacı ve geleneksel yaklaşımlara uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullandıkları söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise tüm katılımcıların çoğunlukla geleneksel yaklaşıma uygun strateji ve yöntem/teknikleri kullandıkları, süreçte ise her ne kadar ğrenci katılımına önem verseler de kendilerinin daha aktif oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcılar lisans ve bazı lisansüstü derslerinde çoğunlukla sunuş stratejisini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buluş ve araştırma/inceleme stratejilerini ise daha çok lisansüstü derslerinde kullanmayı tercih etmektedirler. Düz anlatım, soru-cevap, tartışma, örnek olay, proje çalışması, problem çözme, dev, işbirliği en çok kullanılan yöntem/teknikler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra 11 katılımcıdan 3’ altı şapkalı düşünme, 3’ drama, 4’ beyin fırtınası, biri de mikro ğretim yöntem/tekniklerini derslerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Kullanılan yöntem/tekniklere ilişkin bazı katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

....Örneğin zel ğretim yöntemleri, ğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi derslerini farklı yöntem ve tekniklerle, uygulamalı olarak işlemek isterim. Bu derslerde drama yöntemini kullanırım..... kendince anlamlar çıkarabilmesi için, yapılandırabilmesi için örnek olaylar kullanırım. Sınıflara göre, öğrencilere göre, farklı branşlara göre uygun örnekler vermeye çalışırım..... mesela özel ğretim yöntemleri dersinde herkese bireysel olarak roller veririm rol oynama, drama ve diğer tartışmaya dayalı teknikleri kullanırım. Örneğin beyin fırtınasından, 6 şapkalı düşünme tekniğine varıncaya kadar farklı teknikleri ders müsait ise kullanmaya çalışırım (11).

Mesela derslerimde örnek vermeye zen gösteriyorum. Öğrencilerimin bu verdiğim örnekler üzerinde yorum yapmasını, farklı örneklendirme yapıp düşünmelerini istiyorum. Ya da işte bazen konuya ilişkin ters bir örnek verip bunu sorgulamalarını istiyorum. Ya da öğrencilerin ilave etmek istedikleri ya da eksik görüp tamamlamak istedikleri şeyleri soruyorum. Böylece bir ekip ruhu oluşturmak istiyorum. Hepimiz her şeyi bilemeyebiliriz ama eksik kalan parçaları bir diğerimiz tamamlayabilir.yani takım çalışması, takım ruhu oluşturma, sinerji oluşturma gibi şeyleri önemsiyorum.işte 6 şapka tekniğini kullanacaksam..... şapka kullanmıyorum. Renkli kartonlarım hep antamda oluyor. Onları yakalarına takmalarını istiyorum...(10).

Ben soru-cevap tekniğini çok sık kullanıyorum. Evet-hayır tazındaki sorular yapılandırmacılığa uygun değil. “Evet, ama niçin?” sorusunu ben sürekli dersimde soruyorum. “Ben böyle düşünüyorum, siz ne diyorsunuz, böyle midir?” diyorum. “yleyse neden?” Cevap ne olursa olsun ben “neden?” sorusunu soruyorum (9).

....Örneğin ben bu dönem eğitim psikolojisi dersine giriyorum. Bu derste ilk defa drama yöntemini kullanıyorum. Yani ilk defa öğrencilere drama hazırlatıyorum. Canlandırma yaptırıyorum. Canlandırma şöyle: Öğrencilere mesela klasik koşullanmayla ilgili hayatın

içindeki canlı örneklerini getirin sunun diyorum.düz anlatım da yapıyorum, Soru-cevap zaten çok fazla kullanıyoruz.dramayı izledikten sonra hemen bitirmiyoruz, şurada olan şey, şu ilkeye örnekti gibi açıklıyorum.Bilişselciliğe de uyuyor bir taraftan ama yapılandırmacı öğrenme asıl sunum yapan grupta gerçekleşiyor (ÖÜ8).

.... mesela özel öğretim yöntemleri dersine giriyorum bazen. Bu derste mikro öğretim uygulamaya çalışıyorum. Mikro öğretimde öğrencilere küçük beceriler halinde önce anlattırıp, daha sonra kameraya çektirip işte sınıf içindeki sunumlarını eleştiriyoruz.Yapılandırmacılığı uygulamaya çalışıyorum ama bir sentez şeklinde yaptırıyoruz. Bunu doğrudan doğruya yapılandırmacı yaklaşımla uyguluyoruz desek yalan olur (ÖÜ6).

Doktora ve yüksek lisansta bireysel ya da grup çalışmalarına, proje temelli öğrenme yöntemine çok yer veririm. Öğrenci bireysel ya da grup çalışmaları olarak sonuçlandırdığı projeleri sınıfta arkadaşlarına sunar.....(ÖÜ3).

Lisansüstünde araştırma/inceleme stratejisi doğrultusunda mesela bilimsel makale inceletiyorum öğrencilere. Makalelere kişisel eleştiri yazıyorlar. Böylece bilgilerini yapılandırarak anlayış kazanıyorlar (ÖÜ1).

Yapılan analizlerde teorik lisans derslerinde ağırlıklı olarak geleneksel yöntemlerle ve öğretmen merkezli bir yaklaşımla öğretim yapılmasının yanı sıra, 3 katılımcının teorik de olsa eğitim psikolojisi ya da sınıf yönetimi gibi derslerde drama yöntemini kullandığı görülmektedir. Ancak bir katılımcı bu yöntemin uygulanması ders dışında da rehberlik yapmayı gerektirdiği ve canlandırmaların dersin içeriğindeki bazı konularla uyumunda sıkıntılar yaşandığı için, bundan sonraki dönemlerde bu derste drama yöntemini kullanmaya sıcak bakmadığını da ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların bu yönteme sadece lisans eğitiminde yer verdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar teorik içerikli lisans derslerini genellikle kendilerinin verdiğine, uygulama içerikli olanların ise alan öğretim üyeleri tarafından verildiğine, bu durumun da kullanılan yöntem/tekniklerin farklılığı ve çeşitliliğini sınırlayabildiğine işaret etmektedir. Lisansüstü derslerin ise, sadece yöntem/teknik ya da kullanılan strateji açısından değil genel olarak öğrenciyi yakından tanıma şansı ve zamanın esnek olmasından dolayı yapılandırmacı uygulamalara daha müsait olduğu katılımcılardan 8'si tarafından dile getirilmiştir. Bazı katılımcıların bu yöndeki görüşleri şöyledir:

.... yapılandırmacılığa uygun stratejileri, yöntemleri yüksek lisansta kullanabiliyorsun. Yani lisansüstünde problem çözmeye dayalı, iş birliğine dayalı, proje temelli öğrenmeler söz konusu olabiliyor. Ama lisans derslerinde anlatıp geçiyoruz. Ödev ağırlıklı yapamadığımız veya yapmadığımız için bu dersleri şu anda. Yapılandırmacılığı uygulama gibi bir durumumuz da olmuyor. Ama yeri gelince ben lisansüstünde de geleneksel düz anlatım, sunuş stratejisi kullanıyorum yani (ÖÜ2).

Lisansüstünde ilgisine, yeteneğine, ihtiyacına, bireysel özelliğine göre dersini seçebiliyor öğrenci az olduğu için tanıyor sunuz, yönlendirilebiliyorsunuz. Bu yüzden yapılandırmacılık daha rahat uygulanabiliyor. Tabi sistemin diğer ayakları uygun olduğunda ve hocaların bilinçli olması durumunda. Ama geleneksellik, yapılandırmacılık konusundaki bilgisizlik vb. tam olarak uygulanmasını engelliyor. Zaten bu yüzden özgün çalışmalar çıkmıyor, kopya çalışmalar çıkıyor. Tez çalışmalarında vs. daha önce birileri bir çalışma yapıyor, diğerleri onu garantiye alıp

benzerini yapmaya çalışıyor. Hâlbuki bireyin kendi bilgisi, ilgisi, yeteneği doğrultusunda, başka çalışmalarını bertaraf ederek bireye has orijinal çalışmalar yapılması gerekir (ÖÜ11).

Öğrenciye has zengin yöntemler teknikler araçlar, ortamlar, etkinlikler düzenlemeye çalışıyorum. Ama bazı dersler maalesef uygun olmuyor. Benim de derslere bağlı olarak uygulamalarım değişiyor. Yani, bazı dersler oluyor ki öğrenci grubu çok kalabalık oluyor. Sunuş stratejisine uygun oluyor. Süre kısıtlı, sınıflar kalabalık olduğunda yüzeysel, ezbere dayalı öğretim söz konusu oluyor. Özellikle lisans dersleri 50-60 kişinin olduğu sınıflarda, teorik olarak vermem gereken derslerde yapılandırıcılığı çok fazla uygulayabildiğimi söyleyemem. Ama özel öğretim yöntemlerinde, materyal geliştirme gibi derslerde öyle değil.....(ÖÜ9).

Ben ağırlıklı olarak lisansüstü derslere giriyorum. Yapılandırıcı uygulamaları belli ölçülerde buralarda yapmak mümkün. Ama lisans derslerimde sürem sınırlı, sınıfım kalabalık, öğrenci bu dersten KPSS’de ne tür soru çıkar gözüyle bakıyor, o da belli ölçüde haklı, yani sistem kağıt üzerinde dönüşmüş gibi, ama uygulamada hala davranışçı, sizden ürün değerlendirme sürecinde KPSS de olduğu gibi hala davranışçılığı bekliyor. Siz de bu kaygıyla süreçte yapılandırıcı anlayışa dayalı etkinlikleri tam olarak gerçekleştiriyorsunuz (ÖÜ5).

Katılımcılar bu söylemlerinde lisansla karşılaştırıldığında lisansüstü derslerinde yapılandırıcılığın uygulanabilirliğinin daha fazla olduğunu ve şartların uygunsuzluğuyla birlikte uygulamaların bilinçsiz yapıldığını da vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra şartlar ve dersler ne olursa olsun, katılımcıların hem lisans hem de lisansüstü derslerinde öğrencilerin araştırmasını, üst düzey düşünebilmesini ve üretici olmalarını teşvik edici ortamlar sağlamaya önem verdikleri anlaşılmaktadır. 7 katılımcı tarafından dile getirilen bu konuda en çok eleştirel düşünme becerisine işaret edilmektedir. Bu konudaki çabalarını bazı katılımcılar şöyle ifade etmektedir:

....mesela materyal geliştirme dersinde öğrencilerim materyal tasarlıyor. Bu tasarımları sonra sınıfça eleştirel bir bakış açısıyla inceliyoruz, tartışıyoruz, değerlendiriyoruz.İlk haftalarda tasarımları herkes sadece çok beğendiğini söylüyordu. Birkaç haftadan sonra bir uzman gibi görüş bildirenleri görmeye başladık.Hatta bazen o kadar güzel tasarımlar çıkıyor ki ben bunları mutlaka bir projeye dönüştürmeleri için teşvik ediyorum..... Teorik derslerde de bu bakış açısını kazandırabiliriz. Bunun için soru-cevap, tartışma gibi pratik yöntemleri uygun buluyorum (ÖÜ9).

Özellikle son yıllarda sınıflarımda da bilgiyi sorgulayan, araştıran, yeni bakış açıları getiren, geçmiş deneyimleriyle yeni bilgiyi yoğuran, disiplinler arası bakış açılarına sahip öğrenciler istiyorum. Bu nedenle sınıflarımda doğrudan anlatım yapmak yerine, tartışma, çelişkiler oluşturma, altı şapkalı düşünme tekniği gibi uygulamalar, proje, tasarım, drama gibi etkinlikler, işbirliğine dayalı öğrenmeler, problem çözme becerilerine vs. ölçme değerlendirmede açık uçlu sorulara, alternatif değerlendirmelere yer vermek istiyorum (ÖÜ5).

Valla ben tüm derslerimde her zaman öğrencilerin eleştirel düşünmesini destekliyorum. Bilginin bu kadar çok olduğu bir zamanda doğruya ulaşmak için eleştirel düşünmek zorundasınız diyorum. Bunun için tartışma ortamları oluşturuyorum (ÖÜ2).

Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına ve tartışma yöntemini kullanmaya önem verdiği anlaşılan bir başka katılımcı ise, diğer katılımcılardan farklı olarak connectivism (bağlantıcılık) kuramını da benimsediğini ve yapılandırıcı kuramla bir arada kullandığını belirtmektedir. Teknolojiye dayalı bir kuram olan connectivism’in kullanımına ilişkin katılımcının görüşü şöyledir:

Ben derslerimde özellikle connectivismi kullandırmaya çalışırım yani ben sadece kendimi bilgi kaynağı olarak görmem. Connectivism yaklaşımı doğrultusunda dersimde teknolojiyi kullanıyorum. Öğrencilerin aynı anda birçok bilgiye ulaşmalarını sağlayarak bu bilgiler arasında hangisinin daha doğru olabileceği konusunda tartışma yaptırıyorum. Dolayısıyla öğrenci merkezlik olması açısından yapılandırmacılığa uygun ama bilginin erişimini sağlaması açısından connectivist bir yaklaşımı genellikle derslerde uyguluyorum (ÖÜ4).

Katılımcı görüşlerinde ayrıca connectivism kuramına uygun bir ders için öğrencilerin internet bağlantıları ve cep telefonlarının olmasının yeterli olduğunu da ifade etmektedir. Teknoloji kullanımının yapılandırmacılıkta da öncelenen bir öge olması, her iki kuramın ortak bir özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim diğer katılımcılardan 5'i de yapılandırmacı uygulamalar kapsamında teknoloji kullanımına işaret etmişlerdir. Bu katılımcılardan bazıları ise teknoloji kullanımı taraftarı olmakla birlikte ortamların donanım açısından yeterli düzeyde olmadığını belirtmiştir. Derslerinde teknoloji kullanımını önem veren katılımcılardan birinin bu yöndeki görüşü şöyledir.

.....projeksiyonu kullandığımız için şansımız çok fazla olabiliyor. Artık internete anında sınıflarda ulaşma şansımız var. İnternetteki yaptığımız taramaları yansıma yoluyla bütün sınıfa izletme şansımız var. İşte kısa filmlerden yararlanıyoruz, ben mesela animasyonları seviyorum. Animasyonlardan, reklamlardan, reklam cingillerinden bazen yararlanıyorum ki reklamlar hakikaten çok güzel ipuçları olabiliyor bize, hem eğlence katabiliyor (ÖÜ10).

Görüşmelerde teknoloji kullanımının yanı sıra katılımcıların önem verdikleri bir diğer konunun da öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik yapma olduğu görülmektedir. Rehber olma konusunu dile getiren 4 katılımcıdan sadece biri erkek katılımcıdır. Bu katılımcılar kendilerinin bilgi kaynağı olarak görünmesinden yana olmadıklarını, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasında uygun ortamları sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Bunun dışında katılımcılardan biri, rehberlik yaparken aynı zamanda duygusal olarak da destek verdiğini ve bu desteği, kullanılan strateji ya da yöntemlerden daha çok önemsedğini belirtmiştir. Bu katılımcı görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Öğrencilere rehberlik yapma çok kolay değil. Öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde, yani o bilginin zihinde işlenmesi sürecinde rehberlik yapabilmek çok kolay değil. Ben bu noktada özellikle uyguladığım strateji şu, ya da yöntem şu demek istemiyorum aslına bakarsan. Ama genel anlamda istekli olduğumu, bu konuda onlara destek olacağım mesajını veriyor olmamı, onların yanında olduğum mesajını veriyor olmayı daha önemli görüyorum (ÖÜ8).

Bunların dışında katılımcıların öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı uygulamaları arasında yer verdiği konulardan biri de ölçme-değerlendirme etkinlikleridir. Katılımcıların ölçme-değerlendirmeye ilgili görüşleri, kullandıkları stratejileri ve yöntem/tekniklerle ilgili görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Yani

ölçme-değerlendirme ile ilgili uygulamalar, derslerin lisans ve lisansüstü olması ile teorik ya da uygulamalı olmasından etkilenmektedir. Buna göre katılımcılar teorik lisans derslerinde ağırlıklı olarak klasik değerlendirme, teorik ve uygulamalı lisans derslerinde yine ağırlıklı olarak klasik ve performans değerlendirme, lisansüstü derslerde de ağırlıklı olarak performansa dayalı değerlendirmeler yapmaktadır. Lisans derslerinde ölçme aracı olarak genellikle çoktan seçmeli testler kullanılmakta ve sonuç değerlendirilmektedir. Lisansüstünde ise dönem boyunca yapılan uygulamalı çalışmalar ve öğrenci performansları yani, ürün ve süreç değerlendirilmektedir. Ayrıca katılımcıların yapılandırmacılıkta yer alan alternatif değerlendirme tekniklerinden yeterince faydalanmadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda katılımcıların lisansüstü öğretimde yaptıkları ölçme-değerlendirmelerin yapılandırmacılığa daha uygun olduğu söylenebilir. Bunun nedeni katılımcıların yine kullandıkları strateji ve yöntem/teknikleri tercih nedeniyle benzerlik göstermektedir. Ancak ölçme-değerlendirme tekniklerini belirleyici en önemli faktörün öğrenci sayısı olduğu gözlenmektedir. Bazı katılımcılar subjektif değerlendirme yapabilmek için öğrencinin bireysel özelliklerinin iyi bilinmesi ve gelişim sürecinin yakından takip edilmesinin önemini vurgularken lisansta bu tür bir değerlendirmenin kolay olmadığını belirtmiştir. 2 katılımcının bu konuda görüşleri şöyledir:

Öğrencilerin süreç içindeki gelişimlerini lisansta takip etmek çok zor. Öğrencilerle haftada bir kere karşı karşıya geliyoruz. Üstelik 50-60 kişilik bir grupta ders yapıyorsanız dönem sonuna kadar adlarını bile öğrenemiyoruz.Derse ilgisi olan, katılım gösteren bazı öğrencileri tanıyabiliyorsunuz ama devamsızlık yapan ve katılım göstermeyen öğrencileri takip etmek mümkün değil. Zaten farklı bir değerlendirme yapayım desen dersin süresi buna uygun değil (ÖÜ9).

Yüksek lisansta öğrencilerin sunumlarını, yaptıkları araştırmaları ve incelemeleri değerlendiriyorum. Öğrencinin dönem boyunca gösterdiği performansı da göz önünde bulunduruyorum tabii.yapılandırmacı anlayışa uygun değil ama lisansta sadece kâğıt kalem sınavları dediğimiz geleneksel test türlerine yer veriyorum (ÖÜ3).

Katılımcılar genel olarak lisansta öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle çoktan seçmeli test türündeki sınavların, hem öğrencileri objektif olarak değerlendirme imkânı olması, hem de zaman açısından daha ekonomik olması nedeniyle daha fazla tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılardan 2'si, teorik ve uygulama içerikli lisans derslerinde ara sınav notları ya da final notlarından birinin sunum ya da ürün olarak, diğerlerini çoktan seçmeli test olarak değerlendirdiğini ifade etmiştir. 4 Katılımcı ise sınavlarında çoktan seçmeli test yerine ara sıra soru-cevap tarzındaki klasik sınavlarla da değerlendirme yaptıklarını dile getirmiştir. Bu katılımcılardan birinin görüşü şöyledir:

Ben öğrencilerin okumalarını, okuduklarıyla yorum yapabilmelerini istiyorum. Bu yüzden genelde onlara kendi hazırladığım açık uçlu yoruma dayalı soruları veriyorum. Kaynaklarda arasalar da cevabını bulamayacakları tarzdeki soruları soruyorum. Bunları cevaplayıp bana birkaç hafta sonra getiriyorlar. Vizede de finalde de böyle değerlendiriyorum. Böylece ezberden de uzaklaşmış oluyoruz.Yüksek lisansta da doktora da yine kendim hazırlıyorum soruları ama düzeyi tabi değişiyor (ÖÜ7).

Lisans derslerinde ayrıca her dersin sonunda o haftanın konusuna ilişkin test türü bir ölçme aracıyla günlük değerlendirme yapan katılımcıların olduğu da görülmektedir. Bu uygulamayı dile getiren 3 katılımcıdan birinin görüşü şöyledir:

..... özellikle ölçme değerlendirme dersinde ve program geliştirme dersinde konunun öğrenilip öğrenilmediğini gösteren test sorularım var. Zaman elverdiğince her dersin sonunda bunları kullanırım. Bir sonraki derse geçmeden önce öğrencinin cevaplarına bakarak, eksik noktalarını tespit ederim, ölçme-değerlendirme yaparım. Soruya verilen hatalı cevaplardan konunun anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemeye çalışırım. Yanlış cevapları düzelterek, açıklamalar, dönüt-düzeltmeler yaparak onların bilgilerini daha iyi yapılandırmasına çalışırım (ÖÜ11).

Bu katılımcıların haftalık ders bazında öğrenilenleri ölçmeye yönelik bu çabaları, bireysel dönüt sağlama açısından çok elverişli görünmemekle birlikte, kalabalık sınıflarda kullanılacak en ideal yapılandırmacı uygulama olarak değerlendirilebilir. Bu uygulamayla öğrencilerin bireysel olarak eksik yanlarını görmesi ve kendilerini değerlendirmesi söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla bu uygulama öğrenme sorumluluğunu öğrenciye vermesi açısından yapılandırmacı bir uygulama olarak nitelendirilebilir.

Lisansüstü derslerinde ise, katılımcılar öğrenci sayısının az olması, öğrencilerle daha uzun süreli ve birebir görüşebilme imkânının bulunması nedeniyle öğrencileri daha yakından tanıyabildiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin bireysel ilgilerine ve ihtiyaçlarına daha rahat cevap verebildikleri, daha iyi rehberlik yapabildikleri anlaşılmaktadır. Ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde de genellikle süreçteki performanslarını, dönem boyunca dersin gereği olarak ortaya koydukları makale, bildiri, araştırma projesi ya da benzer uygulamaya yönelik ürünlerin değerlendirildiği gözlenmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşü şöyledir:

Yüksek lisansta öğrencileri mümkün olduğu kadar proje yapmaya yönlendiririm. Çeşitli konuları projelendirmeleri noktasında onları desteklemeye çalışırım. İşte bir problemi nasıl oluşturabiliriz,sohbet etmeye, onlarla iletişim kurmaya özen gösteririm.nasıl çözüm getirebiliriz, neler yapılabilir, yani her açıdan destek olmaya çalışırım (ÖÜ10).

.....mesela bireysel öğretim yöntemlerini kullanmaya çalışırım. Özellikle yüksek lisansta, doktora bireye has olarak kendi yeteneği, kabiliyeti, algısı doğrultusunda beklentileri, eksiklikleri doğrultusunda yön vermeye çalışırım. Ama kalabalık sınıflarda bunu uygulayabilmek mümkün değil (ÖÜ11).

İstatistik dersinde mesela makaleleri incelettiriyorum. Öğrenciler önce makalelerdeki araştırma sorularını, yöntemleri, istatistikleri vs. incelediler.Herkes ayrı veri seti gönderdim. Araştırma sorunuzu kendiniz belirliyorsunuz. Araştırma sorusunu test ediyorsunuz.bu

öğrenciler bunların hepsini kendileri yaptılar ve makalenin yöntem kısmını, işte varsayımlarının test edilmesini, varsayımların açıklanmasına kadar ve bulgularına kadar her şeyi yaptılar. Gerçekten güzel şeyler yaptılar. Mesela geldiler geçen gün verdiğim ödevde “hocam artık birbirimize video çekip gönderiyoruz” dediler. Akran öğretimini yani sosyal yapılandırıcılık ta oldu orda yani (ÖÜ8).

Katılımcılar bunların dışında lisansüstü derslerindeki ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde, klasik sınavlara da yer verildiklerini belirtmiştir. 3 Katılımcı tarafından kullanılan bu sınavlarda ise, soru-cevap tarzında, açıklamaya ve yoruma dayalı, en az kavrama düzeyini yoklayan, açık uçlu soruların kullanıldığı vurgulanmıştır. Katılımcılar ayrıca bu sınav türünü fazla kullanmadıklarını da ifade etmişlerdir.

Araştırmada öğretim üyelerinin “Kendi Uygulamaları” teması doğrultusunda elde edilen bulgular özetlendiğinde, öğretim üyelerinin derslerinde yapılandırıcı öğrenme sürecini göz önünde bulundurarak öğretim yapmaya gayret ettikleri anlaşılmaktadır. Yani öğretim üyeleri derslerinde, yapılandırıcı kuramın işaret ettiği gibi, bilgilerini yapılandırarak öğrenmeleri açısından öğrencilerini desteklemeye çalışmaktadırlar. Bunun için öğrenci katılımını önemsemekte ve öğrencilerin araştırmasını, düşünmesini, üretmesini sağlayacak ortamlar oluşturmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca öğretim üyeleri mümkün olduğunca derslerinde öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemeye gayret etmektedirler. Ancak mevcut şartlar buna çok uygun olmadığı için öğrencilerin ortak özelliklerini merkeze alarak, çoğunlukla herkese aynı anda hitap edebilecek bir tarzda çaba göstermektedirler. Yani her ne kadar uygun ortam sağlamaya çalışsalar da öğrencilerin araştırmasında, düşünmesinde, üretmesinde, öğrencilerin sürece dâhil olmasında, hatta kullanılan stratejilerde, yöntem/tekniklerde, ölçme-değerlendirme uygulamalarında çoğunluk esas alınarak ya da bu çoğunluğun ortak özellikleri doğrultusunda hareket edilmekte ve öğretim üyeleri süreçte öğrencilerden daha aktif görünmektedir. Bu yüzden gerçekleşen öğretim uygulamaları da davranışçı bir çerçevede kalmaktadır. Öğretim üyeleri, öğrencilerin en azından kavrama düzeyinde öğrenmelerini hedefleyerek, bunu gerçekleştirmede kullandıkları stratejilerinde, yöntem/tekniklerde, ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde genellikle daha ekonomik ve pratik buldukları için geleneksel yöntemleri tercih etmektedirler. Bunların yanı sıra mümkün olduğunca teknolojiyle derslerini zenginleştirmeye, öğrenciye rehberlik yapmaya gayret gösterebilirler de öğretim üyelerinin derslerini her zaman yapılandırıcılığa göre işleyemedikleri anlaşılmaktadır. Yapılan analizlerde ayrıca lisans ve lisansüstü olma durumuna göre derslerdeki yapılandırıcı uygulamalarda da farklılıklar olduğu

gözlenmektedir. Öğretim üyeleri lisansüstünde genellikle performansa dayalı ve uygulamaya dönük bir ürün değerlendirmesi yaparken lisansta çoktan seçmeli test tarzında geleneksel yöntemleri kullanmaktadırlar. Öğretim stratejisi açısından lisansta genellikle sunuş, lisansüstünde araştırma/inceleme ve buluş stratejisini, yöntem/teknik açısından lisansüstünde problem çözme, işbirliği, proje, lisansta da geleneksel yöntem ve teknikleri ağırlıklı olarak kullandıkları gözlenmektedir. Ayrıca öğretim üyelerinin öğrenci sayısının çok olması ve zamanın kısıtlı olması nedenleriyle lisansta yapılandırıcılığın uygulanmasının güçleştiğini ve dolayısıyla da, lisansüstü eğitimde öğrenci merkezli eğitimin daha kolay uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

4.2.2.Tema: Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar

Yapılandırıcı uygulamalar kapsamında birinci temada öğretim üyelerinin derslerinde yapılandırıcılığı uygulayıp, uygulamadıkları belirlendikten sonra, eğitim fakültelerinde genel anlamda yapılandırıcılığın uygulanıp uygulanmadığı da belirlenmiştir. Aslında görüşmelerde öğretim üyelerine fakültelerinde yapılandırıcılığın uygulanıp uygulanmadığı sorulmamıştır. Ancak 11 öğretim üyesinden 7'si kendi uygulamalarını ifade ederken sık sık fakülteadaki diğer uygulamalara değinmişler, onlardan örnekler vererek kıyaslamalarda bulunmuşlardır. Bu yüzden başlangıçta araştırma alt problemleri içerisinde böyle bir tema belirlenmemiş olmasına rağmen, verilerin çözümlenmesi sırasında betimsel analizlere ilave olarak yapılan içerik analizleri neticesinde görüşlerin yoğunluk taşıması ve yapılandırıcı uygulamalara bütüncül bir bakış sağlaması nedeniyle *fakülteadaki uygulamalar* adı altında ikinci bir alt tema oluşturulmuştur.

Bu temada yer alan görüşler öğretim üyelerinin eğitim fakültelerindeki uygulamalara ilişkin genel gözlemlerine ve tahminlerine dayalıdır. Görüşlerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretim üyelerinin, eğitim fakültesindeki ortamların, diğer öğretim elemanlarının ve uygulanan programların yapılandırıcılığa uygun olmadığını düşündükleri söylenebilir. Bazı katılımcılar eğitim fakültelerinde genel anlamda verilen yapılandırıcı eğitim uygulamalarına ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

Aslında en büyük sıkıntı, bizim öğretmen adaylarımızdan, öğretmen olduklarında yapılandırıcı yaklaşıma dayalı uygulamalar yapmalarını bekliyorken, onların eğitim fakültelerinde bunu göremeden, hissedemeden mezun olmaları (ÖÜ10).

Bir kere biz burada öğrencilere yapılandırıcılığı ne kadar öğretebiliyoruz ve öğrencileri ne düzeyde mezun ediyoruz? Yani yapılandırıcılığa dayalı bir öğretim tasarlayabilecek şekilde

mezun edebiliyor muyuz? Biz onlara bunun fırsatını ne kadar sağlayabiliyoruz? Burada bizim kendimize bu soruları sormamız lazım (ÖÜ8).

.... sadece bir programı geliştirmiş olmak, ya da ders kitaplarını değiştirmiş olmak vs. yeterli değil, bu programı uygulayacak olan öğretmenler ve adaylar yapılandırmacılık konusunda yetersiz. Artı yapılandırmacılık temeline dayalı olarak eğitim vermesi gereken eğitim fakültelerinde bile eğitim-öğretim ortamları şu anda yapılandırmacı değil. (ÖÜ4).

Katılımcılar söylemlerinde genel olarak hem kendi fakültelerinde, hem de çevrelerinde gözlemledikleri diğer fakültelerde yapılan uygulamaların yapılandırmacılığa uygun olmadığını düşünmektedirler. Bu görüş iki açıdan ele alınabilir. Birincisi öğrenci olarak maruz kaldıkları yaklaşımların yapılandırmacı olmaması, ikincisi de ağırlıklı olarak uygulama içerikli derslerinde yapılandırmacılığa uygun pratiklerin gereği gibi ve yeterince deneyimlenememesidir. Katılımcıların görüşlerinde her iki duruma da işaret ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin yapılandırmacı bir anlayış geliştirmeleri ve bu yaklaşıma uygun tasarımlar yapma becerilerinin olumsuz etkileneceği söylenebilir. Yani öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ve hakkıyla yetiştirilememesi onların da geleneksel çizgide kalmasını muhtemel kılmaktadır. Bununla birlikte eğitim fakültelerinde verilen eğitim, öğrencilere yapılandırmacılıkla ilgili yeterince beceri ve anlayış kazandırmasa da onların yapılandırmacılıkla ilgili salt bilgi sahibi olmaları ya da kültürlenmeleri oldukça önemsenmektedir. Yani öğrencilerin bu konuyu bilişsel anlamda, yalnızca bilme ve kavrama düzeylerinde öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu durumda öğrenciler, yapılandırmacılığın gerektirdiği uygulamaları deneyimlemeden, pasif olarak öğrenmekte ve bu yaklaşımın sadece bilgisine sahip olmaktadır. Bazı katılımcıların bu yöndeki görüşleri şu şekildedir:

Sadece birkaç hocanın gayretiyle özverili tavırlarıyla, çabalarıyla olacak iş değil bu. Öğrenciler mezun olana kadar birçok el değiştiriyor. Her hocanın farklı bir tarzı var, yaklaşımı varBölüm olarak girilen dersler de belli zaten. Kısa zamanda ne kadar yararlı, ne kadar gerekli şeyler öğretebilirsek diye bakıyoruz. Derslerde yapılandırmacı uygulamalara yer vereyim dersler ilerlemen mümkün olmaz. Hocalar her derste yapılandırmacılıkla ilgili bilgi veriyordur zaten yani en azından eğitim bilimleri hocaları anlatılıyordur diye düşünüyorum. Ama işte en fazla kavrama düzeyinde kalıyor öğrenci, uygulama yapamıyorsun. Öğretmenlik uygulamasında ne yapıyorlar onu da bilmiyoruz (ÖÜ9).

Bu öğrenciler henüz aday öğretmen olduğu için öğrendiklerini beceri olarak nasıl ortaya koyacaklarını bilmiyorlar. Bu eğitim fakültelerinin genel bir sorunu bence. Öğrenciler özellikle anlatılan teorik bilgilerin, öğretmen olduklarında nasıl pratiğe dönüştüreceklerini bilmiyorlar, bunu daha çok merak ediyorlar. İşte bu noktada onlara daha çok destek olmamız gerekiyor. Biz böyle yapıyoruz bakın siz de öğrencilerinize aslında buna benzeyen şeyler yapabilirsiniz demek gerekiyor (ÖÜ10).

Eğitim fakültelerinde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenip, bu yaklaşıma göre eğitim yapıldığını düşünmüyorum. Öğrencilere sadece bilgi düzeyinde bilgi ya da kavrama düzeyinde yapılandırmacılığın ne olduğunu anlatıyoruz. İşte sonra da siz gidin buna göre öğretmenlik yapın diyoruz (ÖÜ6).

Katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin mevcut eğitimlerle yapılandırmacı bir öğretmen olarak yetişebilmesini ön görmedikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler her ne kadar bu konu hakkında bilgi sahibi olsalar da bu bilgilerini beceriye dönüştürerek okulda uygulama yapma fırsatı bulamamaktadırlar. Bunun en önemli nedenlerinden biri ise programlardan kaynaklanmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu mevcut programlarda yer alan derslerin süresi yeterli olmadığı gibi, uygulama yapma fırsatı da sunmadığını dile getirmiştir. Bu katılımcılardan 3'ü ise ayrıca 2007 yılından önceki uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarının şu an ki programlardan daha iyi olduğunu da belirtmiştir. Eski programlarda yer alan derslere ve sürelerine işaret eden 2 katılımcının görüşleri şu şekildedir:

.....ama daha önceki programlarda bir Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersi vardı, Özel Öğretim Yöntemleri dersi vardı, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi vardı. Bu derslerde işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme gibi yöntemleri kullanabiliyorduk, lisansta yani. Şimdi bunları daha çok yüksek lisans doktora yapabiliyorum ben (ÖÜ2).

Bir kere daha önceden derslerimiz nasıldı? Daha farklıydı, uygulamalar daha fazlaydı. Mesela Öğretim ilke ve yöntemleri 3 saatlik bir ders oldu şimdi. Önceden 5 saatlik bir Öğretimde Planlama Değerlendirme dersi vardı çok güzel bir dersti. Bence özel öğretimin temelini biz orda inşa ediyorduk. Ben öyle düşünüyorum yani (ÖÜ8).

Mevcut programların dışında öğrencilerin yapılandırmacı anlayışı benimseyen bir öğretmen olarak yetştirilmelerinde hem eğitim bilimleri hem de diğer bölümlerde görev yapan öğretim üyelerinin etkisi bulunmaktadır. Katılımcılar kendi anlayışları ve uygulamaları açısından mümkün olduğunca yapılandırmacı olmaya çalıştıklarını bildirmişlerdir. Buna ilave olarak katılımcılar eğitim bilimleri bölümü dışındaki diğer öğretim elemanlarının da yapılandırmacılığı uygulayamadıklarını ancak uygulamaya çalışanların da bulunduğunu ifade etmektedirler. Katılımcı ÖÜ6'nın bu yöndeki görüşü şu şekildedir:

.....tabi normalde milli eğitimde yapılandırmacı yaklaşım uygulanıyor sözde ama ben bir öğretim üyesi olarak, süreçte yer alan biri olarak üniversitede, fakültede böyle bir uygulamanın olup olmadığı tartışılır diyorum. Üniversitelerde yapılandırmacı yaklaşımı gerçekten benimseyip uygulayan fakülte var mı? Belki tek tük uygulayan hocalar vardır ama, ben yine de tam olarak uygulayabileceğini zannetmiyorum bu hocaların. Daha doğrusu hiç görmedim, görmüyorum da yani (ÖÜ6).

Kendisini anlayış olarak yapılandırmacılığa çok yakın bulan ve uygulamalarda mevcut durumun buna uygun olmadığını vurgulayan bir katılımcı, ayrıca diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarının yapılandırmacı bir anlayıştan uzak olduklarını da dile getirmiştir. Katılımcı bunun nedenini ise, bu öğretim üyelerinin eğitim kökenli olmadıkları için öğretmenlik sertifikasına sahip olmamalarına ve genellikle Fen-Edebiyat Fakültelerinde eğitim aldıktan sonra eğitim fakültelerine akademisyen olarak

geçiş yapmalarına bağlamaktadır. Katılımcı, bir öğretmen adayı fakülteden mezun olana kadar toplam derslerinin ancak %20'sini eğitim bilimleri, %80'nini ise genel kültür ve alan bilgisi öğretim elemanlarından aldığına işaret etmektedir. Bu durumda eğitim bilimciler çok iyi olsa bile öğrencilerin aldığı eğitimlerde diğer öğretim elemanlarının önemli bir payı bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler ağırlıklı olarak genel kültür ve branş/alan öğretim elemanlarının anlayışlarından etkilenmektedir. Katılımcının bu konuya ilişkin görüş şu şekildedir:

Öğretmen yetiştirme sisteminin her bir ögesinde olduğu gibi, sistemin önemli bir parçası olan öğretim elemanlarında da problem var. Mesela eğitim fakültelerinde çeşitli bölümler var. Bu bölümlerdeki hocaların çoğu fen-edebiyat fakültesi mezunu ve öğretmenlik formasyonu yok. Yani çoğunluğu fen-edebiyat fakültelerinde eğitim görmüş, matematik, tarih, coğrafya, biyoloji, kimya gibi alanlardan mezun olmuş, kendi alanlarında deneyimli, bilgili ama öğretmenlik formasyonu olmadığı için eğitimi yönleri zayıf. Böyle bazı akademisyenler fakülteye bir şekilde alanını iyi bildiğinden veya daha iyisi bulunamadığından vs. almıyor ama öğretmenlik formasyon bilgisine, becerisine bakılmıyor. Mezun oldukları okuldaki eğitim-öğretim yaklaşımı da burada devam ediyor. Çünkü yapılandırmacılık yaklaşımı sadece milli eğitimde okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve eğitim fakültelerinde uygulanmaya çalışılıyor. Yükseköğretimde eğitim fakültesi dışındaki okullarda yapılandırmacılık bilinmiyor.....Yani bu akademisyenlerin hepsinin iyi bir eğitmen olduğu söylenemez. Ayrıca bunların yapılandırmacı bir anlayışa sahip olacağı ve yapılandırmacılığa göre öğretmen yetiştireceği söylenemez. Burada ciddi sıkıntılar var (ÖÜ11).

Eğitim fakültesindeki branş/alan öğretim üyeleriyle ilgili dile getirilen bir diğer konu ise lisansüstünde verilen eğitimle ilgilidir. Bir katılımcı, görevi gereği eğitim bilimleri enstitüsünde sürekli lisansüstü çalışmaları inceleme durumunda kaldığını, yaptığı gözlemlerde danışmanların öğrencilerine sürekli pür/alan çalışması yaptıklarını, uyarı anlamında *tez çalışmasının bağlı bulunduğu alanın sosyal bilimler değil, eğitim bilimleri enstitüsü olduğu* hususu kendilerine hatırlatılmasına rağmen, dikkate alınmayarak sürekli eğitimle hiçbir ilişkisi olmayan pür-alan (fizik, kimya, matematik, biyoloji, vb.) çalışmaları üzerinde yoğunlaştıklarını vurgulamaktadır. Alan/branş öğretim elemanlarının eğitim alanına yakın durmadıkları ve bir eğitim bilimci gibi yapılandırmacı anlayışa sahip olmadıklarını ifade eden katılımcının görüşü şu şekildedir:

Diğer bölüm hocaları her zaman eğitimi 2. Planda görüyorlar. Eğitimle ilgili kayıtsızlar genelde. Eğitimle çok ilgili olmadıkları için yapılandırmacılığı da tam anlamıyla bildiklerini, yapılandırmacı ders yaptıklarını zannetmiyorum. Ha vardır tabi istisnalar..... Ben ...üniversitesinde eğitim bilimleri enstitüsünde bir süre görev yaptım. Eğitim bilimleri enstitüsü yeni kurulduğu için sosyal bilimlerdeki tezleri aktardık, yeniden düzenledik. Orda düzenleme yaparken yapılan tezleri de tek tek inceledik tabi. Tezleri incelerken bakıyorum tez çalışmasının bağlı bulunduğu alan eğitim olarak görünüyor. Ama konuların eğitimle alakası yok. Biyoloji öğretmenliği diyor mesela programın adı, ama konusuna bakıyorsun bilmem şu göldeki bilmem şu endemik bitkinin bilmem nesini araştırmış (ÖÜ4).

Eğitim fakóltesindeki yapılandırmacı uygulamalar kapsamında katılımcıların son olarak dile getirdiği konu ise pedagojik formasyon programı ile ilgilidir. Bu konuyu dile getiren 3 katılımcı, bu programlarda yapılandırmacı uygulama yapmanın isteseler de mümkün olmadığını, süreyle ilgili olarak lisans programlarından daha kısıtlı olduklarını ve pedagojik formasyon öğrencilerine yapılandırmacılığın sadece nasıl bir yaklaşım olduğunu anlatabildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar fakólterdeki genel uygulamaları formasyon derslerindeki kendi uygulamaları üzerinden betimlemişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden formasyon programındaki öğrencilerin aldıkları eğitimlerle yapılandırmacılığa uygun bir anlayış geliştirmelerinin mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri şu şekildedir:

Formasyon derslerini yapılandırmacı bir yaklaşımla yapabilmek mümkün değil. Ders araları bile çok kısa. Formasyon dersi olduğunda okulda herkes dersi, konuyu yetiştirme telaşında oluyor (ÖÜ2).

Kavrama düzeyine çıkabilmek için çeşitli teknikleri kullanmak gerekir. Öğrencilerin farklı zekâ alanlarına, farklı öğrenme stillerine hitap etmek gerekir. Ben imkân bulduğum ölçüde bunları uygulamaya çalışıyorum. Ama kalabalık olan lisans derslerinde anlatım yöntemini, tartışma yöntemini kullanarak geçtiğimiz de oluyor. Hele formasyon derslerinde tartışmak da mümkün olmuyor. Mesela formasyonda program geliştirmede, öğretim ilke ve yöntemleri derslerinde vs. çoğunlukla sadece anlatıp geçiyoruz, yapılandırmacılığı buralarda uygulayamıyoruz (ÖÜ11).

Tabi burada uygulamalarımıza baktığımızda, zaman açısından da yapılandırmacılığı uygulamak mümkün değil. Özellikle Türkiye’deki bu pedagojik formasyon derslerine girerseniz zaten orda bırakın yapılandırmacı uygulamalar yapmayı, tek düze anlatmak bile mümkün değil ki. Çünkü süre yeterli değil. Birde yoğunlaştırılmış programsa mesela 7 haftalık sürede artık hiçbir şey yapamıyoruz. Öğrenci de alamıyor, biz de veremiyoruz zaten (ÖÜ6).

Araştırmada “Eğitim Fakóltesindeki Uygulamalar” teması doğrultusunda elde edilen bulgular özetlendiğinde, eğitim fakólterinde verilen eğitim ve öğretimlerle öğrencilerin yapılandırmacı bir öğretmen olarak yetişemeyeceği ön görölmektedir. Çünkü fakólterde aldıkları eğitimler, yapılandırmacılığa uygun olarak verilmediği gibi bu yaklaşıma uygun pratik yapma ortamı ve imkânı da sunmamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin yapılandırmacılıkla ilgili bilgileri bilişsel olarak sadece bilme ve kavrama düzeyinde kalmakta ve beceriye dönüşmemektedir. Öğretim üyeleri öğrencilerin yapılandırmacı bir öğretmen olamamalarında en önemli etkenin öğretmen yetiştirme programlarından kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Öte yandan bazı öğretim üyelerine göre, hem eğitim bilimci hem de diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarının yapılandırmacılığa uygun ders yapamaması da etkili olmaktadır. Hatta diğer bölümlerdeki bazı öğretim elemanlarının yapılandırmacı bir anlayışa sahip olmadıkları düşünölmektedir. Ayrıca eğitim fakóltesindeki pedagojik formasyon programlarıyla da yapılandırmacı bir anlayış geliştirmek mümkün görölmemektedir. Sonuç olarak

eğitim fakültelerinde verilen eğitimlerle öğrencilerin geleneksel çizgide kalması muhtemeldir.

4.2.3.Tema: Milli Eğitimdeki Uygulamalar

Öğretim üyelerinin yapılandırmacı uygulamalara ilişkin görüşlerinden elde edilen son tema milli eğitimdeki uygulamaları içermektedir. Bu temada farklı eğitim kademelerinde yapılandırmacılığın uygulanıp uygulanmadığı ve yapılandırmacı yaklaşımın eğitime yansımalarının nasıl olduğu öğretim üyelerinin perspektifiyle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili kendi uygulamaları ve eğitim fakültelerindeki uygulamaların ardından son olarak ele alınan milli eğitimdeki uygulamalarla ilgili görüşleri, yapılandırmacılığın uzun vadedeki görüntüsünü yansıtmaktadır. Öğretim üyelerinin yetiştirdiği öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda bilgi ve becerilerini performansa dönüştürdüğünde bunun eğitim sistemindeki etkileri, öğretmen yetiştirme programlarının başarısıyla birlikte öğretim üyelerinin emeğinin karşılığını da göstermektedir. Bu yüzden öğretim üyelerine milli eğitimdeki uygulamaları nasıl değerlendirdikleri sorulmuş ve yaptıkları açıklamalar ayrıntılı bir şekilde incelenerek analiz edilmiştir.

Öğretim üyeleri yapılandırmacı uygulamalara kendi pencerelerinden baktıklarında Milli Eğitimde de eğitim fakültelerindeki uygulamalara ve kendi uygulamalarına benzeyen bir tablo tasvir etmektedirler. Buna göre Milli Eğitim davranışçı bir yapıda hizmet vermeye devam etmektedir. Her ne kadar gündeme geldiğinden bu yana yapılandırmacılıkla ilgili çok fazla düzenleme yapılmış olsa da öğretim üyeleri bunların yeterli olmadığını ve uygulamaların *sözde* olduğunu savunmaktadır. Bu konuya ilişkin katılımcıların tümü aynı görüşü paylaşmaktadır. Bazı katılımcıların bu yöndeki görüşleri şu şekildedir:

.....mesela ölçme değerlendirmede hala yazılı sözlü sınavlar kullanılıyor.yani öğrenci özellikleri, bireysel özellikler farklı olduğuna göre etkinliklerin de çok fazla çeşitlenmesi, bu etkinliklere dayalı bir ölçme değerlendirmelerin yapılması gerekir.....peki yapılandırmacılığa göre sınıf düzeni, eğitim öğretim ortamı nasıl olmalıdır? Milli eğitimde bugünkü mevcut sınıf düzenleri ne kadar öğrenci merkezlidir? Buna ne kadar uygundur? Ya da uygun donanıma sahip midir?Dolayısıyla baktığımızda ortamlarımız henüz daha yapılandırmacı değildir. Hatta bilişselci bile değil tam geriye gidelim davranışçılık hala devam ediyor (ÖÜ4).

Yapılandırmacı yaklaşıma geçildikten sonra milli eğitimde değişen pek çok şey oldu tabi ki. Ama aradan çok zaman geçti. 10 Yılda fazla oldu yani yapılandırmacılığa geçmeseydik bu gelişmeler zaten olurdu.Bu gelişim de yine yapılandırmacılık için yeterli değil pek çok engeller var hala. Milli eğitimde davranışçılık hala devam ediyor (ÖÜ1).

Yapılandırmacı yaklaşımın özünde öğrenci olduğu için sınıfta öğrenci sayısının çok fazla olmaması gerekiyor. Ki, öğretmen öğrenciyle birebir iletişim kurabilsin, öğrencilerin farklı özelliklerini keşfedebilsin ve bu öğrencileri bir araya getirerek homojen grupları oluşturabilsin. E biz henüz bu noktada yani istenilen düzeyde değiliz. Hala çok kalabalık sınıflarımızla, hala yetersiz donanımlarla hareket ediyoruz (ÖÜ10).

.....siz yapılandırmacılığa inanıyorsanız, çocukların kendi istedikleri alanlarda eğitim almasını önemlersiniz. 4. Sınıftan sonra çocuklar bireysel özelliklerine göre ortaokullara yönlendirilir, seçmeli dersleri de ona göre olur. Şimdi her şey çok demokratik gözüküyor ama yani neler dönüyor. Öğrencilere formları dağıtıyorlar şu şu dersleri işaretleyeceksin diyorlar hala. Öğrencinin sevdiği bir derste bilgiyi yapılandırması çok daha etkili olacaktır. Onun sevmediği, zorla ve istemediği dersleri aldırarak yapılandırmacılık çok zor yani (ÖÜ8).

Seçmeli dersler zorunlu seçmeli olmaktan ziyade bireyin ön öğrenmeleri ışığında bireyi geliştiren onun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda alabileceği dersler olmalıdır. Seçimlik dersler bireyin bireysel farklılıklarını ön plana çıkaracak özelliklerde onları geliştirici nitelikte olmalıdır. Bu uygulama milli eğitimin yapılandırmacılıkta yeri olmayan bir uygulamasıdır (ÖÜ3).

Okullarda teorik bilgiler, konu ve disiplin merkezli anlayış hala hâkimdir mesela, edindiği bilgiyi yaşamda nerede kullanacağını, ne işe yaradığını bilmeyen, hala sorgulamayan çok öğrencimiz vardır, aynı durum öğretmenler için de geçerlidir. Bunlar zaman ister, ekonomik yatırım ister, düşünce de dönüşüm ister, kolay olmayacaktır (ÖÜ5).

Katılımcıların bu söylemlerinde milli eğitimin mevcut ortam ve uygulamalarla öğrencilerin ihtiyaçlarının tam olarak karşılayamadığı, dolayısıyla verilen hizmetin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı görülmektedir. Yapılandırmacılık eğitim sistemindeki yıllardır gelenek haline gelmiş eğitim uygulamalarının ve anlayışların dönüşümünü hedefleyen büyük bir atılım olarak değerlendirilebilir. Bu durumda yapılandırmacılığın eğitim-öğretimdeki yankılarını görebilmek ve hissedebilmek tüm paydaşların arzusu olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım, eğitimle ilgili tüm kesimlerin olduğu gibi öğretim üyelerinin de eğitimden beklentilerin gerçekleşmesi için bir fırsat olarak görülmüştür. Ancak milli eğitimdeki uygulamalar bu beklentinin gerçekleşmesinin henüz mümkün olmadığını göstermektedir. Yani yapılandırmacılık Türk Milli Eğitimi'nin niteliğini daha ileri bir noktaya götürememiştir. Katılımcılardan ÖÜ2 ve ÖÜ10 bunu şöyle ifade etmektedir:

Ben niye görmüyorum? Bir programcı, bir eğitimci olarak niye üniversiteye giden çocuğumda, niye ilkokula giden çocuğumda görmüyorum?. Yani biz yapılandırmacılığa dayalı bir eğitim yaklaşımı kesinlikle kullanmıyoruz. Sadece teoride, sözde böyle bir şey var. Çocuklardan görüyoruz, yani ürün ortada.Ben yapılandırmacılıkla ilgili bir gelişme görmüyorum yani. Gören varsa açıklasın. Diğer eğitim bilimcilerin de görebildiğini sanmıyorum. Sistemde bir kırıldanma olsaydı tüm eğitimciler bunu hissederdi, gündemi olurdu, konuşulurdu.geleneksel yaklaşım devam ediyor yani. Ben yapılandırmacılığın bir değişim sağladığını düşünmüyorum. Bak inan TES'de en ufak bir değişiklik olsa, biz bunu hissederiz. Tarihte cumhuriyetten bu tarafa sadece köy enstitüleri ve öğretmen okulları gerçekten ses getiren sistemlerdi. Bunların dışında Türk eğitim sisteminde hiç böyle ses getiren şeyler görmedik ki.Türkiye'de gerçek yapılandırmacı eğitim verildiğini düşünüyorum musunuz dersden düşünmüyorum (ÖÜ2).

Biz her zaman eğitimle ilgili yeni bir şeyle karşılaştığımızda onun çok başarılı, çok iyi olduğu gibi kanaatini taşıyoruz. Onu bir saplantıya dönüştürüyoruz bazen. Böyle saplantılar yerine her ülke oturup kendi hedeflerini, öğrenci kazanımlarını çok iyi düşünebilmeli.Başarıyı da başarısızlığında öğrenme öğretme sürecini bir sistem olduğunu düşünerek değerlendirmek lazım.

İşte biz ne yapıyoruz eğitim programlarında diyoruz ki evet biz artık yapılandırmacı yaklaşıma geçiyoruz ama sadece bir programda ya da milli eğitimin amaçlarında bunu söyledik diye maalesef yapılandırmacı olmuyoruz ya da istenilen noktaya gelmiyoruz (ÖÜ10).

Her ne kadar milli eğitimin niteliğinin artırılmasında yapılandırmacı yaklaşım beklenen katkıyı sağlamasa da, tabi ki eğitimin iyileştirilmesinde hiç yol alınmadığı da söylenemez. Yapılandırmacılığın gündeme gelmesinden bu yana farklı eğitim kademelerindeki ortamların, programların, mevzuatların, her türlü kaynak ve araçların yer yer revize edildiği, öğretmenlerin bu yönde hizmet içi eğitimlerin devam ettiği bilinmektedir. Bu iyileştirme çalışmaları tüm kademelerde gerçekleşse de, öğrenci profili, öğretim programları ve mevcut şartlardan dolayı kademelere göre uygulamalarda da farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Yani eğitim kademeleri okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve lisansüstü öğretim olarak düşünüldüğünde, öğrenci özellikleri ve uygulanan programlar, ortamlar, öğretmen özellikleri vb. her kademedede değişmektedir. Bu durumun yapılandırmacı uygulamaları etkileyebileceği söylenebilir. Bu yüzden yapılandırmacılığın bu kademelerdeki etkilerine ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla katılımcılardan öğretim kademelerinde yapılandırmacılığın yansımalarını değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların tümünün genel olarak öğretim kademelerinin hiçbirinde gerçek bir yapılandırmacı eğitim verilmediği konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Bazı katılımcılar bu görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Öğretim kademelerinin hiçbirinin birbirinden çok farklı olduğunu düşünmüyorum. Biraz önce de örnek verdik. En üst düzeydeki eğitim fakültesindeki sınıf ortamı, eğitim-öğretim ortamı bile hala davranışçı. Dolayısıyla ortaokulun, lisenin, ilkokulun da çok farklı olduğunu düşünmüyorum (ÖÜ4).

Bence hiçbir öğretim kademesinde yapılandırmacı anlayışla tam olarak gerçek bir eğitim verilmemektedir. Sadece miş gibi yapılmaya çalışılmaktadır (ÖÜ3).

Tabi ki yapılandırmacı eğitimi hiçbir eğitim kademesinde göremiyorum. Ben üniversiteye gelene kadar öğrencilerin alt kademelerde tam olarak bu süreci içselleştirip gelmiş olmalarını ve benim karşıma geldikleri zaman zaten bilgiyi aynen alan değil tam tersine bilgiyi keşfetme noktasında istekli olan öğrencileri görmek isterim. Ben hala bunu göremiyorsam demek ki alt kademelerde eksiklikler var (ÖÜ10).

Katılımcılar hiçbir öğretim kademesinde yapılandırmacılığa uygun bir yaklaşımla öğretim yapılmadığını söylerken görüşlerini ayrıntılandırmaları istendiğinde bazı kademelere has özellikler ya da okulların özel ya da devlet okulu olma durumları dikkate alındığında tam anlamda yapılandırmacı olmasa da ona yakın uygulamaların söz konusu olabileceğini vurgulamışlardır. Ancak ayrıntıya inildiğinde katılımcıların görüşlerinde ayrılıklar olduğu gözlenmiştir. Örneğin bazı katılımcılar okul öncesi kademesini yapılandırmacılığa yakın bulurken bazıları bu kademedede mümkün

olmadığını savunmuştur. Buna göre lisansüstü öğretimde 8, okul öncesi eğitimde 4, ilkokulda 3, ortaokulda 1, özel okullarda da 3 katılımcı yapılandırmacılığa yakın uygulamaların söz konusu olabileceğini belirtmiştir. Katılımcılar farklı kademelerdeki uygulamaları bizzat deneyimleri üzerinden değil daha çok tahmin yürüterek değerlendirmişlerdir. Okul öncesiyle ilgili görüşlerde, öğrenci sayısının fazla olmaması, öğrencilerin gelişim özellikleri gereği programların hayatla iç içe ve oyun temelli olarak yürütülmesi nedeniyle yapılandırmacı yaklaşımın bu kademedede uygulanabileceği vurgulanmıştır. Benzer şekilde İlköğretimde, özellikle de ilkokullarda yine öğrencilerin gelişim özellikleri gereği yapılandırmacı olma ihtimali üzerinde durulmuştur. Ayrıca katılımcılar yapılandırmacı yaklaşımın ortaöğretimde uygulanabileceğine dair herhangi bir söylemde bulunmamışlardır. Farklı kademelerdeki uygulamalara ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Hiçbir kademedede yapılandırmacı eğitim verildiğini düşünmüyorum ben. Hiçbirinde. Ha bir kademedede olacaksa ille lisansüstünde vardır. Yani okul öncesinde, ilköğretimde, ortaöğretimde falan olduğunu kesinlikle düşünmüyorum. Özel okullarda falan varsa özel bir takım uygulamalar belki olabilir? O da gerçek bir yapılandırmacı değildirnerde? hangi yapılandırmacılık? Yani ben kendi üniversitemde olduğunu düşünmüyorum. Benim üniversitemde, benim girdiğim sınıflarda yok. Ama bazı yerlerde vardır belki. Onu da bilmiyorum (ÖÜ2).

Hiç birinde de yapılandırmacılığın tam olarak uygulandığını söyleyemeyiz. Ama bu kademelerin içerisinde belki okul öncesi çocuğun yaşı gereği, programların daha esnek olması, öğrenci sayısının az olması, ezber bilgiye dayanmaması, çocukları memnun etme, onun isteklerini, ilgi, yeteneklerini merkeze alma söz konusu olabildiği için okul öncesinde yapılandırmacılığın biraz daha uygulanma imkânı olduğunu veya uygulanabileceğini söyleyebiliriz. Çünkü okul öncesinde çocuğu zorlayamazsın, zorladığında veliye bunu açıklayamazsın dolayısıyla yapılandırmacılık burada daha ön planda olabiliyor. Bunun yanı sıra bir de yükseköğretimin lisansüstü kısmında (ÖÜ11).

Okulöncesi ve biraz da ilkokulda uygulanabileceğini düşünüyorum. Çünkü her iki kademedede de öğretimin oyun ağırlıklı olması beklenir (ÖÜ1).

Hiç birinde tam anlamıyla bir yapılandırmacı eğitim şu anda verilemez. Okulöncesi ve ilkokul programları biraz daha öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlıdır sadece (ÖÜ5).

Şöyle baktığımız zaman okul öncesi, ilk, orta ve yükseköğretim kademelerinin hiç birisinde ben tam olarak uygulandığını düşünmüyorum. Sadece işte ufak tefek belki bir oran da vermek gerekirse sadece %20'lik bir uygulama ilk ve ortaokul seviyesinde söz konusu olabilir. Lisede kesinlikle uygulanmıyordur. Yükseköğretimde de uygulanmadığını düşünüyorum (ÖÜ6).

Okul öncesi eğitimde programlar etkinlik faaliyeti olarak ve oyunlaştırılarak uygulanıyor. Yani öğrencilerin istekleri ihtiyaçları da göz önüne alınarak bilinçli bir şekilde uygulanabilirse bu yaklaşıma uygun olabilir. Ancak uygulamaya giden öğrencilerimizin okullardaki uygulamalarla ilgili yaşadıklarını dinlediğimizde hayretler içinde kalıyorsunuz ve "yok, daha çok zaman var" diyorsunuz.....Tabi yine yüksek lisans ve doktora da yapılandırmacılığa yakındır diyebiliriz (ÖÜ9).

Katılımcılar özel okullardaki uygulamalara ilişkin görüşlerinde ise, bu okullarda öğrencilerin bir müşteri olarak görüldüğüne, bu yüzden öğrencilere daha duyarlı davranıldığına, öğretmenlerin daha istekli ve okul yönetimlerinin ise daha yenilikçi olduklarına işaret etmektedirler. Bu katılımcılar ayrıca özel okullarda hesap

verilebilirliğin ve öğretmenlerin gelecek kaygılarının daha fazla olmasının, öğrenci merkezli uygulamaları zorunlu hale getirdiğini belirtmiştir. Bu yüzden katılımcılar, özel okullardaki uygulamaların yapılandırmacılığa kısmen daha uygun olabileceğini düşünmektedir. Özel ve devlet okulları arasında daha çok kıyaslama yaparak görüş bildiren 3 katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Özel okullarda öğrenciye daha çok değer veriliyor. Onun sesine daha çok kulak veriliyor, daha çok merkeze alınıyor. Öğretmenler kendilerini daha çok tazelemek zorunda hissediyorlar. Daha iyi.. daha iyi.. daha iyi... olmak zorunda kalıyorlar. Özel okullarda yapılandırmacılığa uygun eğitim verilme ihtimali bu durumda daha yüksek olabilir yani. Biz buraya gelen öğrencilerimizden bile fark ediyoruz.Özel okulda çalışanlar çok farklı, yani konuşmasıyla, giyim tarzıyla, oturmasıyla gerçekten kendini belli ediyor özel okul. Devlet okulunda olan salıyor kendisini. Nasıl olsa maaş geliyor. Geleceğe dair çok endişe duymuyor (ÖÜ7).

Özel okullarda yapılandırmacılığı görme ihtimali nispeten daha yüksek olabilir. Neden? Çünkü yönetim zorluyor öğretmeni. Öğretmenden çok değişik ve çeşitli uygulamalar yapması isteniyor. Bir takım modelleri uygulaması isteniyor, çalışmaları daha sıkı takip ediliyor. Dolayısıyla onun kendini geliştirmesi isteniyor diye düşünüyorum. Ama devlet okullarında işin kolaylığı var. Özellikle kalabalık öğrenciyle uğraşan bir öğretmen için anlatıyım çıkıyım derdi var. Anlatabilirse yani o da, üzgünüz ki böyle...(ÖÜ8)

Yapılandırmacılık özel ortaöğretim okullarında olabilir. Ancak benim gördüğüm okullarda ya da mesela kızımın gittiği özel okulda, oğlumun gittiği özel okulda böyle bir izlenimim olmadı. Yani belli özel ortaöğretim ve ilköğretim okullarında uygulanabilir belki, bir de devlet ya da özel fark etmez yüksek lisansta, doktora olabilir. Ama bunların dışında yapılandırmacılığı uygulayan devlet okullarının olduğunu düşünmüyorum (ÖÜ2).

Katılımcılar diğer taraftan görüşlerinde gerek özel, gerekse devlet olsun ya da hangi öğretim kademesinde olursa olsun yapılandırmacı uygulamaların, bu yaklaşımın benimsenmesiyle yakından ilgili olduğuna ve belli bir okul, ya da belli bir kademe için genelleme yapmanın doğru olmayacağına dikkat çekmektedir. Yani şartlar ne olursa olsun öğretmenler yapılandırmacı bir anlayışa sahip olduğunda, öğrenciyi merkeze alarak yapılandırmacı öğrenme ilkeleri doğrultusunda öğrenme ortamları oluşturabilmektedir. Bu doğrultuda katılımcılar, öğretmenlerin bireysel çabalarına bağlı olarak bu yaklaşıma uygun öğretim yapabilecekleri kanaatini taşımaktadırlar. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Milli eğitimde okullarda yapılandırmacı eğitim verildiğini düşünmüyorum. Ama illaki yapanlar vardır. Hani ben şimdi tamamen kestirip atmayım ama illaki bilgiyi yapılandıranlar vardır. Çünkü bazı okulların bazı öğretmenlerinde şunu görebiliyoruz. Öğretmen gelişmeye açıksa, öğrencilerime öğretiyim, onlar da bir şeyler kazansın diyorsa, daha idealist bir öğretmene yani o zaman “ne yapayım?”ı, “ne yapabilirim?”i sorguluyor. “Daha iyi ne öğretebilirim?. Nasıl yapsam daha iyi olabilir?”. Belki bunu yaparken de farkında olmadan yapılandırmacılığa uygun bir şeyler de yapıyor aslında.dolayısıyla öğretmene, öğretmenin uygulamalarına göre değişiyor ama bunu gerçekten hakıyla yapanlar azınlıktadır diye düşünüyorum (ÖÜ8).

Tabi genelleme yapılamaz bazı okullar yapılandırmacılığa daha yakındır, bazıları da daha uzaktır. Bazı öğretmenler daha yakın yapıyor bu işi bazıları tamamen uzaktır. Yani genelleme yapmak çok zor. Türkiye de bu böyledir şu şöyledir diyemeyiz yani. Aslında okuldan okula değil de öğretmenden öğretmene farklılık gösterir. Bazı öğretmenler dersini yapılandırmacılığa göre yapar bazıları diğer sistemlere göre yapar. Aristoteles’in şöyle bir sözü vardır; kötü rejim yoktur, kötü yönetici vardır...(ÖÜ7)

Yapılandırmacılığı %10 uygulayan vardır, %1 uygulayan vardır ya da %50 uygulayan vardır. Genellikle %10u 20yi geçmez, %80 uygulanmıyordur. Ama içlerinde çok daha iyi, numunelik yapılandırmacılığı uygulayan öğretmenler de çıkabilir. Numunelik bir okul da çıkabilir, Türkiye’de binlerce okulla kıyasladığında, yapılandırmacılığı daha iyi uygulayan bir okul da çıkabilir. Ama genel olarak değerlendirdiğimizde uygulandığını söyleyemeyiz (ÖÜ11).

Bu kademeleri birbirinden bağımsız olarak düşünüp, bağımsız olarak değerlendirmek yanlış olur bence. Yani hiçbirinde tümüyle uygulanmıyor diyebiliriz. Ama kısmen uygulayan öğretmenler olabilir (ÖÜ4).

Milli eğitimde görev yapan öğretmenlerin derslerini yapılandırmacılığa göre düzenleyememesinde program, ortam, öğrenci özellikleri, teknoloji, okul yönetimi, veliler gibi pek çok unsur etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin doğrudan kontrol edemediği bu unsurlar dışsal etken olarak nitelendirildiğinde, benimsedikleri öğretim yaklaşımları da içsel bir etken sayılabilir. Öğretmenlerin bu içsel özellikleriyle ilgili değişimleri çok kolay olmamaktadır. Yani öğretmenlerin yıllardır alışlagelmiş yaklaşımlarından ya da yıllardır öğrencilik hayatında gördüğü öğretmen modelinden farklı bir öğretmen rolünü ve yaklaşımını benimsemesi noktasında eksiklikleri görülebilmektedir. Katılımcılar bu eksikliği, onların görev ve yüklerini artıracığı ve öğrenciler karşısında otoritesini azaltacağı nedenine bağlamaktadır. Öğretmenlerin otoriteyi koruma arzuları; kendilerini bilgi kaynağı olarak görmelerinin ve süreci kendi kontrolünde yürütmek istemelerinin yanı sıra onları korumaya yönelik tavırlarından da kaynaklanabilmektedir. Ayrıca yine öğrencilerle birebir ilgilenme, onları yakından tanıma, her bir öğrenci başına düşen iş yüklerinin zaman gerektirmesi ve zahmetli olması yapılandırmacı olmayan uygulamalara sevk edebilmektedir. Katılımcılar bu nedenlerle yapılandırmacı uygulamaların, öğretmenlerin işine gelmediğini ve benimsemediklerini savunurken, diğer taraftan otoriteyi paylaşmak istememenin sadece öğretmenler için değil okul yöneticileri için de geçerli olduğuna işaret etmişlerdir. 3 Katılımcı tarafından dile getirilen bu konuya ilişkin görüşler şu şekildedir:

Öğretmen hala o otoriteyi elinde tutmak istiyor. İdare hala o otoriteyi elinde tutmak istiyor. Öğretmen hala öğrenciyi elinde tutmak istiyor, yani ona çok inisiyatif tanımak istemiyor. Onu merkezileştirmek istemiyor. Öte yandan bakıyorsunuz idare hala bir yönetici konumunu, pozisyonunu kaybetmek istemiyor yani yönetmeyi seviyor. Oradaki sorumluluğu paylaşmak istemiyor. İnsanların görüşünü öğrencinin görüşünü, fikrini almak istemiyor (ÖÜ7).

Uygulama açısından ilkokula, ortaokula, liseye bakıldığında yapılandırmacılığı uygulamada isteksizlik de var, bilgisizlik de. yapılandırmacılık doğrultusunda hareket ederse öğretmen, kontrolü kaybetme, işini zorlaştırma söz konusu olur. Yapılandırmacılık öğretmenin çok daha fazla çalışmasını gerektiriyor.Öğretmede ekstra iş yapma isteği yok. Yapılandırmacılığı uygularsa kendine iş çıkartmış olur. Geleneksele devam etmeyi istiyor tabi ki. Kontrolü kaybetmesi söz konusu, çünkü öğretmen merkezli olduğu zaman önemli gördüğü bilgiyi anlatır geçer, neyi anlatacağına, ne lazım olduğuna en iyi kendi karar verir. Öğrenciyi merkeze aldığı zaman farklı yönlendirmeler, farklı görevler için içine giriyor (ÖÜ11).

Öğrenci merkezli bir öğretme-öğrenme süreci öğretmenin mevcut olan yükünün kat be kat artacağı anlamına geliyor.Öğretmenin alanında kendini sürekli olarak güncellemesi hatta kendi alanı dışında kardeş disiplin alanları hakkında da gündemi takip edebilmesi gerekiyor.Öğrencilerle iletişim kurmak gerekiyor, her öğretmenin iletişim sürecinde mutlaka çok başarılı olması, rehberlik yapması, doğru yönlendirmeler yapması vs bir çok konuda artı yük biniyor. İşte bu noktada karşımıza kocaman bir soru işareti çıkıyor. Öğretmenler bunu yapabiliyor mu? Her öğretmen bu yükü göze alamıyor (ÖÜ10).

Milli Eğitimdeki uygulamalara ilişkin katılımcıların değindiği bir diğer konu da MEB'in yaptığı uygulamalara ilişkindir. Bu konudaki görüşlerinde bir katılımcı daha ılımlı bir duruş sergilerken, diğerleri daha eleştirel yaklaşmaktadır. Katılımcılar yapılan uygulamalara ilişkin görüşlerinde en çok, MEB'in sistem yaklaşımı doğrultusunda hareket etmediğini dile getirmektedir. Ayrıca 4 katılımcı ise yine MEB'in yapılandırmacılığa uygun belli bir eğitim politikası bulunmadığına işaret etmiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri şu şekildedir:

Ben bazen MEB'in uygulamalarının yapılandırmacılıkla bağdaştığını düşünüyorum. Programları incelediğimizde yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği davranışları kazandırmaya yönelik, kazanımlar, içerikler, etkinlikler görüyoruz. Kolay bir iş değil bu, dediğim gibi bu bir felsefe, bir kültür ise, sistemde yer alan her unsurun da buna uygun hale getirilmesi gerekir, başta öğretmenler, eğitim ortamları ve programların (ÖÜ5).

MEB'in bir politikası yok, bir eğitim felsefesi yok. Yani "yapılandırmacılık bir eğitim felsefesidir ve bu eğitim felsefesini ben benimsiyorum" deyip sistemin bütün ayaklarını buna göre tasarlamalıdır. Öğretmen yetiştirmesinden okul binalarına kadar, çoklu zekâsından merkezi sınavların kaldırılmasına kadar... seçmeli derslerden, öğrenci sayılarının azaltılmasına kadar hepsini içermelidir. Yani MEB'in yapılandırmacılık eğitim felsefesini bütünsel olarak benimseyip politikalarını da buna göre düzenlemesi gerekiyor (ÖÜ11).

Biz burada yapılandırmacılık derken öğrencinin bilgiyi kendinde yeniden yapılandırmasını anlıyoruz ama sistemin de yeniden yapılandırılmasının anlaşılması gerekiyor. Burada asıl problem olan bu.Sistem kendini yeniden yapılandıramıyor. Yani yapılandırmacılık aslında iki şekilde oluyor. Birincisi bilginin, eğitimin yapılandırması, ikincisi de sistemin yeniden yapılandırılmasıdır. Milli eğitim sistemi kendini yeniden yapılandıramadı. Yani sınav sisteminden tutun da okul, dersane, sınıf sistemlerine kadar her şeyin yeniden yapılandırılması gerekiyordu (ÖÜ7).

Katılımcılar tarafından, MEB'in uygulamalarında yeterli bulunmayan konular arasında genel olarak; seçmeli dersler, hizmet içi eğitimler, yönlendirme hizmetleri, öğretim programları ve merkezi sınavlar başlıkları yer almaktadır. Görüşmelerde 10 katılımcının, yapılandırmacı olmayan uygulamalar arasında ısrarla vurguladığı konu ise merkezi sınav ve sınav odaklı eğitim sistemidir. Bu kapsamda katılımcılardan 4'ü, dershanelerin kapatılarak temel liselere dönüşmesini yapılandırmacılıkla ilgili bulmadıklarını da dile getirmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Yapılandırmacılığa en uygun sistem ders geçme-kredi sistemidir bence. Öğrencinin okul öncesinden itibaren kendi ilgisi, yeteneği doğrultusunda yönlendirmesi çok önemlidir. Kredi sistemi, yönlendirmede çok etkili bir sistemdir. Geçmişte denendi bu sistem, ama alt yapı yetersizliğinden, bilinçsiz uygulamalar yüzünden vs. başarılı olamadı. MEB'de şu anda bu yönlendirme hizmetinde sıkıntılar var. Herkes aynı okula, aynı mesleğe yöneliyorsa, doğru ve etkili bir uygulamadan söz edilemez (ÖÜ9).

Dershaneleri kapattı, yerine ne getirdi? Özel okullara dönüştü dershaneler. Mesela .. dershanesi ..kolejine dönüştü. Öyle değil mi? Şimdi daha büyük bir sorun ortaya çıktı. Önceden dershaneler varken veliler 8-10 bin lira veriyorlardı, Çocuklarını üniversiteye hazırlıyorlardı. Şimdi okula dönüştüğünde Anadolu lisesine giden çocuğu, bu sefer üniversiteye hazırlanamayacak kaygısıyla ailesi aldı .. kolejine yazdırdı. Kaç para biliyor musun? 30 Bin lira yıllık. Bir sektörü kapattı, başka bir sektör açtı (ÖÜ2).

Dershaneçilik anlayışı tamamen eğitim sisteminde yapılandırmacı anlayışa dayanmayan, geleneksel anlayış uygulamalarını güçlendiren ve sınava hazırlık odaklı bir sistemdir. Kaldırılması çok olumludur. Ancak bunların temel liselere dönüştürülmesi, daha da yanlış bir uygulamadır. Yani yapılandırmacı eğitim felsefesinin ruhuna ve uygulamalarına tam tersi bir uygulama olmuştur (ÖÜ3).

MEB, dershaneleri kanunen kaldırırsa bile farklı bir çözüm bulunuyor. Özel derslere, gizli kurslara, temel liselere yönlendiriliyor zaten çocuklar. Bu yönelim merkezi sınavlar var olduğu sürece kaçınılmaz bir durumdur. ...Ben bu uygulamayı yapılandırmacı bulmuyorum ve tamamen siyasi olduğunu düşünüyorum (ÖÜ6).

Öğretim üyelerinin “Milli Eğitimdeki Uygulamalar” teması altında yer alan görüşleri özetlendiğinde; genel olarak Türk Eğitim Sisteminde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretim üyeleri yapılandırmacılığın eğitim sistemine adaptasyonunda halen sıkıntılar yaşandığını ve bu doğrultuda gerçekleşen düzenlemelerin yetersiz kaldığını düşünmektedir. Bu yüzden yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin davranışçı bir yapıda devam ettiğini ve eğitimin niteliğinde beklenen artışın gerçekleşmediğini ileri sürmektedirler. Görüşler genel olarak hiçbir öğretim kademesinde yapılandırmacılığın tam olarak uygulanmadığında birleşmektedir. Ancak bazı kademelere has özellikler ve okulların özel ya da devlet okulu olma durumları dikkate alındığında yapılandırmacılığa yakın uygulamalar söz konusu olabilmektedir. Buna göre yapılandırmacılığa en yakın uygulamalar özel okullarda, ayrıca kademeler arasında sırasıyla lisansüstü, okul öncesi ve ilkökul şeklinde sıralanırken, yapılandırmacılığın en az uygulandığı eğitim kademesi ise ortaokul olarak gerçekleşmektedir. Öğretim üyeleri görüşlerinde, bu kademelerin dışında kalan ortaöğretim yani liselerdeki uygulamalara hiç değinmemişlerdir. Bu doğrultuda yapılandırmacılığın ilköğretim kademesinde, ortaöğretimden daha iyi uygulandığı söylenebilir. Öte yandan öğretim üyeleri yapılandırmacı uygulamaların, bu yaklaşımın benimsenmesiyle yakından ilgili olduğunu ve belli bir okul, ya da belli bir kademe ile genelleme yapmanın doğru olmadığını da belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri, yapılandırmacı uygulamalarda esas faktörün öğretmen olduğu üzerinde daha fazla durmaktadırlar. Öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili bilgisizliği tabii ki en önemli sorundur. Ancak öğretim üyeleri bu sorun kadar olmasa bile ikincil bir sorun olarak yapılandırmacılığın öğretmenlerin otoritesini azaltması sorununa işaret etmekte ve bunun ise onların işine

gelmediği için milli eğitimdeki uygulamalara engel teşkil ettiği görüşünü dile getirmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin görev ve yüklerini artırmasını da, yapılandırmacılığı benimsemelerini engelleyen diğer bir sorun olarak nitelendirmektedirler. Öğretim üyeleri son olarak MEB'in yapılandırmacılığı uygulanabilir kılacak düzenlemeleri de yapmadıklarını dile getirmektedirler.

4.3. Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılıkla İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Araştırmanın 3. Alt probleminde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırmacılık açısından yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin betimsel ve içerik analizleri sonucunda sorunlara ilişkin iki ana tema elde edilmiştir. Bunlar; (1) “Zihniyetle İlgili Sorunlar” ve (2) “Sistemle İlgili Sorunlar” temalarıdır.

4.3.1.Tema: Zihniyetle İlgili Sorunlar

Bu temada, yapılandırmacılık açısından yaşanan sorunlarla ilgili öğretim üyelerinin görüşleri, zihniyet/bakış açısı kaynaklı sorunlar açısından incelenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın anlayış olarak benimsenmesinde yaşanan zihinsel sorunların nedenleri ayrıntılı olarak analiz edilerek belirlenmeye çalışılmıştır.

Eğitim sisteminde başat olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamalarla ilgili sorunlar çeşitlilik göstermektedir. Ancak bu sorunların başında zihinsel olanlar yani, algı, anlayış, bilgi, kabul etme, tutum gibi davranışlarla ilgili sorunlar öncelik taşımaktadır. Çünkü yapılandırmacılık onu uygulamakla yükümlü bireyler tarafından bilinmezse, uygulanması da söz konusu olamaz. Benzer şekilde anlaşılmazsa ya da yanlış anlaşılırsa veya benimsenmezse ya da faydasına inanılmazsa uygulanabilme imkânı tamamen ortadan kalkar. Bununla birlikte uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenlerin eğitim sisteminde yeni bir anlayışı temsil eden yapılandırmacılıkla ilgili bilgileri, becerileri, ilgileri, algıları, anlayışları, tutumları oldukça değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri de hesaba katıldığında yapılandırmacılığın kabulü ve uygulanmasıyla ilgili oldukça farklı kombinasyonlar ortaya çıkmaktadır. Yani öğretmenlerin yenilikleri kabul etmesi ve yeniliklere uyum sağlama süreçleri farklılık göstermektedir. Örneğin bir öğretmenin

yeniliklerle ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olması ona inanmasını, kabul etmesini kolaylaştırmakta ve uyum davranışı göstermesine yol açmaktadır.

Öğretim üyeleri de yapılandırmacılığın uygulanabilirliğinde zihniyetle ilgili sorunları kritik sorunlar olarak görmektedir. Görüşlerde en çok bilgisizlik ve geleneksellikten vazgeçememe sorununa işaret edilmektedir. Sorunlar genellikle; öğretmenler, öğretmen adayları, eğitim bilimciler ve ülkenin bağlamı üzerine odaklanılarak ele alınmıştır. Görüşlerde yapılandırmacılığın benimsenmemesi ya da yapılandırmacı bir anlayışa sahip olmama sorunun temelinde geleneksel eğitim sisteminden kaynaklanan bir direnç olduğu ve zihinsel dönüşümün “şart olduğu” gerçeği vurgulanmıştır. Bu noktada eğitimin dayandığı ve geleneksel olarak adlandırılan daimîci ve esasîci felsefenin, diğer bir deyişle pozitivist zihniyetin eğitim camiasında ağırlığını koruduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar yapılandırmacılığı öncelikle doğru anlamak gerektiğini belirtirken, bazıları da zihniyet değişiminin yavaş yavaş gerçekleştiğini dile getirilmektedir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri şu şekildedir:

İnsanların da, ülkelerin de düşünme sistemlerini değiştirmeleri, yeni bir anlayışı kabullenmeleri hiçbir zaman kolay olmamıştır. Tarihimizde örneğin Cumhuriyet rejimine geçiş ve bu kültürü kabullenme süreci nasıl olduysa, yapılandırmacılıktaki durumu da buna benzetebiliriz (ÖÜ3).

Türk kültüründe ve eğitim sisteminde öğretmene ve öğretime vurgu vardır, öğrenene değil. Oysa yapılandırmacılık, öğrenene vurgu yapar. Bu tamamen farklı bir bakış açısını/eğitim felsefesini gerektirir. Yapılandırmacılığın uygulanabilmesi için öncelikle zihinsel dönüşüm şarttır(ÖÜ1).

Bu bir kültür meselesi, nasıl demokrasi yıllar içerisinde bir kültür olarak yerleşip, özümsebiliyor, yapılandırmacılık da öyledir. Dolayısı ile bu anlayışa uygun olmayan uygulamaları ben de başkaları da yapıyoruz, sadece sizin benimsemeniz yetmiyor. Karşınızdaki öğrencinin, tüm öğretmenlerin, sisteminin, tüm toplumun bunu özümsemesi gerekiyor (ÖÜ5).

Şimdi bir kere en başta bu felsefenin doğru anlaşılması gerekiyor. Türkiye’de eğitimin ileri gidememesinin sebebi bu. Çocuğun düşünmesine izin vermiyorsun, hayal kurmasına izin vermiyorsun, kısıtlıyorsun. Kendi bildiğin doğruları aşılıyorsun ve bir çerçeve çizmişsin, bu çerçevenin dışında düşünmesine izin vermiyorsun. Öğrenci de o çerçevenin dışına çıkamıyor. İlkokulda bunu görüyor öğrenci, sonra üniversiteye geldiğinde de ben bu çerçeveden çıkamam diyor kendine. Yani aslında çaresizliği öğreniyor öğrenci. Öğrenilmiş çaresizliktir bu. Akvaryumun dışına çıkarsam ölürüm diyor öğrenci yani (ÖÜ2).

Eğitimde yapılan yenilikler yapılandırmacı bilinçle değil çağın gereği olarak yapılıyor. Örneğin MEB, tablet dağıtıyor bunu yapılandırmacılığın gereği olarak değil de çağın gereği olarak yapıyor. Ya da mesela bu dayakçı, katı disipline dayalı zihniyet falan filan yavaş yavaş azalarak geliyor. Bizim dönemimizde dayak yemeyen öğrenci yoktu mesela. Her öğrenci, en başarılı olan bile mutlaka bir öğretmen sillesi yemiştir.Yani yapılandırmacılık zoraki giriyor eğitim hayatımıza. Bu zihniyet, bu anlayış yavaş yavaş değişiyor. Devleti yönetenlerde de bu anlayış hâkim. Bireyin memnuniyeti esas değil hala, devlette ben bilirim, ben yaparım anlayışı devam ediyor (ÖÜ11).

Katılımcılar söylemlerinde yapılandırmacılığın engelleri arasında gelenekselci zihniyeti vurgularken bu zihniyet yüzünden yapılandırmacılıkla ilgili farkındalık oluşturulamadığını ve temel mantığının anlaşılmadığını da dile getirmişlerdir. Yani

yapılandırmacılık ve uygulamalarına ilişkin bilgi sahibi olursa da gerek öğrenme-öğretme sürecinde, gerek yönetim ve organizasyonda bu yaklaşımın ruhuna uygun davranışlar sergilenmemektedir. Katılımcılardan 3'ünün görüşleri şu şekildedir:

Hele öğretmen inanmıyorsa bu felsefeye, ya da bu nasıl bir şey olmalı? Nasıl bir öğretim ortamı tasarlanmalı ki? Diye düşünemiyorsa, onun farkında bile değilse, biri ona “eline al, bak: bunları yaparsan yapılandırmacı olursun” dediğinde de olunmaz, yani olmuyor. Bunun farkındalığının olmaması bence en büyük olumsuzluk. Bu felsefeyi herkesin bilmemesi, anlayamaması yani. Uygulayıcı tarafların bilmemesi durumunda yapılan uygulama felsefeden uzak bambaşka bir tarafa kayıyor (ÖÜ8).

Yapılandırmacı yaklaşımın bir defa Türkiye’de doğru anlaşıldığını düşünmüyorum ben. Bizi bu yaklaşıma götürecek yapıyı, uygulamaları biz daha bilmiyoruz. Bu yaklaşımla uygulamaları bütünleştirecek bir öğretmen eğitimi yapılmamaktadır. Çünkü hem öğretmeni yetiştiren eğitim bilimciler hem de öğretmen adayları davranışçı sistemden yetişerek gelmektedir. Bunun farkına varılmaması yapılandırmacılık açısından algısal bir sorundur (ÖÜ9).

Galiba şu an ülkemizdeki sıkıntı sistemin bütün parçalarında bu temel felsefenin henüz tam anlaşılammış olmasıdır.bu noktada öğretmenin hem çok bilgili olması, hem çok istekli olması, yetenekli olması, aynı zamanda çok sabırlı olması gerekiyor. Ama galiba her şeyden önce yapılandırmacı felsefenin öğretmenden, öğrenciden ve sistemden beklentilerinin farkında olunması ve buna inanıyor olması gerekiyor (ÖÜ10).

Katılımcılar zihniyetle ilgili görüşlerinde en çok öğretmenlere yer vermişlerdir. Ağırlıklı olarak öğretmenlerin yapılandırmacılığı bilmediklerini, bu yaklaşıma uygun bir formasyona, vizyona ve anlayışa sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların öğretmenlerle ilgili görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerin derslerinde yapılandırmacı uygulamalara yer verememeleri önemli bir sorundur. Yapılandırmacılıkta öğretmenlerin tüm öğrencilere hitap edecek tarzda farklı etkinlik bulmaları, yani yaratıcı olmaları gerekiyor. Ancak öğretmenlerin yaratıcı olduğu söylenemez. Öğretmenler kaynak kitapların dışına çıkmıyor. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme öğretmenlikte temel becerileridir. Her öğretmende olması gereken davranışlardır bunlar. Bu davranışlar çoğu öğretmende olmadığından dolayı, gelenekselliğin tercih edildiğini görüyoruz (ÖÜ3).

Yapılandırmacılığın engellerinden bir tanesi de öğretmenlerin henüz bunu benimseyecek ve uygulayacak bir formasyondan, felsefeden ve anlayıştan yoksun olmaları.....öte yandan öğretmenlerin bu konuda formasyon eksikliği var. İdarecilerin formasyon eksikliği var. Bunların mutlaka giderilmesi gerekiyor (ÖÜ7).

Valla bir kere öğretmen yapılandırmacılığı bilmiyor. Program geliştirmede anahtar konumundaki öge öğretmendir. Şimdi öğretmenlere soralım “siz yapılandırmacı yaklaşımdan ne anlıyorsunuz” diye. 100 tane öğretmenden 98 tanesi buna cevap vermez. Hatta neredeyse tamamı cevap veremez. Şimdi öğretmen niteliksiz en başta, tamam ben bu yaklaşımı uygulayacağım ama, e öğretmenin bundan haberi yok ki. Öğretmen kaldıramaz bu yükü, anlamamış ki! ...çoklu zekayı uyguluyoruz sözde ya, öğretmenin çoklu zekadan haberi bile yok, yok yani (ÖÜ2).

Yani öğretmenler daha neyi, niçin yaptıklarını, nasıl yapacaklarını bilmiyorlar. Öğretmenler, zaten yapılandırmacılığa da inanmıyorlar, yapılandırmacılığın gerekli olduğuna da inanmıyorlar (ÖÜ8).

Yapılandırmacı eğitim uygulamalarında karşılaşılan en önemli sorunlar bence öğretmenlerin zihinsel açıdan hazır olmamasıdır. Öğretmenlerin alt yapı eksikliği, yapılandırmacılıkla ilgili bilgi ve beceri eksikliği sistemi önemli ölçüde engellemektedir (ÖÜ1).

Katılımcıların tümü öğretmenlerin yapılandırmacı bir öğretmen profiline sahip olmadıklarına işaret ederken 3 katılımcı, öğretmenlerin yanı sıra eğitim bilimlerindeki

öğretim elemanlarının da tam olarak yapılandırmacılığı anlayamadıklarını belirtmiştir. Bu katılımcılar özellikle “öğrenci merkezli eğitim” anlayışını işine geldiği gibi yorumlandığını ve yapılandırmacı uygulama gereği öğretmen rolünün öğrenciye devredildiğini vurgulamışlardır. Katılımcılardan 2’sinin görüşü şu şekildedir:

Eğitim fakültesindeki eğitim bilimciler de yapılandırmacılığı çok iyi anlamış, her ayağıyla bütün olarak algılamış ve bu doğrultuda uygulamalar geliştirebilen bir konumda değil. Ne üniversite de ne MEB’de yani. Yapılandırmacı öğrenmede öğrenci aktiftir diye; öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirmekle yapılandırmacılık olmuyor (ÖÜ11).

Öğrenci merkezli dediğimiz zaman sanki öğrenciyi merkeze almışız “o ne derse o olur” şeklinde algılanıyor. Oysa öğrenciyi merkeze alıp, onun her dediğini yaptığımız zaman programların yürümesi mümkün değil. Ya da “süreci öğrenci yönetecek” deyip öğretmenler kendi sorumluluklarını da öğrenciye devredebiliyor. Bence bunu yanlış algılıyoruz biz. Öğretmenlerimiz de bunu doğru anlamıyor. Dolayısıyla “yapılandırmacı yaklaşım”, “öğrenci merkezli eğitim” dediğimiz zaman sadece adını söylüyoruz. Ben bunun gerçek anlamda felsefesini, düşüncesini, yapılmak isteneni hatta bizim bile, yani eğitim bilimcilerin dahi tam olarak bilmediğimizi düşünüyorum. ...Sadece aktarma bilgilerle ya da çevirilerle bu iş olmuyor (ÖÜ6).

Zihniyetle alakalı olarak katılımcılardan 6’sı tarafından dile getirilen bir diğer sorun da öğretmen adaylarıyla ilgilidir. Bu katılımcılar görüşlerinde öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda eğitim almadıkları için onlarda da gelenekselliğin devam ettiğini dile getirmektedir. Katılımcılara göre öğretmen adayları eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yorum yapma becerilerinde yeterli düzeyde olmadığı gibi kendi bireysel özelliklerini dahi bilmemektedirler. Katılımcılar ayrıca öğretmen adaylarının *Öğrenmekten ziyade dersten geçmeyi* hedefledikleri ve *anlamadan* değil *ezberlemeden* yana oldukları, bu yüzden alt yapılarının yapılandırmacılığa uygun olmadığını savunmaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının, yapılandırmacılığın işaret ettiği öğrenme sorumluluğuna sahip olan ve bilinçli davranan bir öğrenci modelinden uzak oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri şu şekildedir:

Öğrenci eline KPSS kitabını alıp geliyor ilk derste, senden beklentisi, orada yazılı içeriği ona sunman, örneklerle açıklayıp, anlaşılır hale getirmen, biraz farklı bir uygulama ile orada yazılı kavramlara yeni anlamlar kattığında öğrencinin şaşkınlığını görüyorsun gözlerinde, kafası karışıyor. İlk derste birçok hocaya şu soruluyor dersin çerçevesini çizerken, “sınavlarımız nasıl olacak, test mi klasik mi” dolayısı ile üniversite düzeyine gelmiş bir öğrencinin derse giriş davranışları, tutumu davranışçı anlayışa dayalı, bunun dışına çıktın mı kafası karışıyor? Öğrencilere açık uçlu sorularla bilgiyi yeniden anlamlandırmalarını istiyorsun, bazen boş kâğıtlar geliyor önüne (ÖÜ5).

Öğrenciler üniversiteye geleneksel bir zihniyetle geliyorlar. Genel olarak İlkokuldan beri ezber eğitim sisteminden geçerek buraya geldikleri için yapılandırmacılığa uygun ve hazır olarak gelmiyorlar. Örneğin derste kitabın içinde “şu konuyu anlatmadın, söylemedin” dedikleri oluyor bazı derslerde. Yani ezbere alışmışlar, hâlbuki o konuyu ben anlatıyorum, bahsediyorum değişik örnekler vermeye çalışıyorum. Ama kitabı cümlelerle, kitaptaki o başlıkla değil. Ama öğrenciler alt yapı olarak hazır gelmediği için...(ÖÜ4)

Öğrencilerde alt yapı problemi var. Bunu öğrenci bize gerçek anlamda yapılandırmacı yaklaşımla gelmediğinden anlayabiliyoruz. Bu yüzden yapılandırmacı eğitim, bizim öğrencilerimizin alt yapısına da uygun değil. Şöyle baktığımızda gerçekten çok bilgisiz, çok yetersiz bir öğrenci grubu var karşımızda. Bizim öğrenciler hazır almaya alışmışlar. Öğretmen ne derse o mutlak doğrudur diye düşünmeye alışmışlar. Bu alışkanlığı değiştirmek de son derece zor. Çok zor yani (ÖÜ6).

Öğrenci üniversiteye gelmiş, soru soruyorsun cevap vermiyor. “Anladınız mı?” diye soruyorsun. “Anladık” diyorlar. Bu zamana kadar “anladınız mı” sorusuna “anlamadık” diyen kaç tane öğrenci çıkmış? “Anladıysanız bana bunu özetler misiniz?”, “Ne anladınız?” dediğin zaman.... Öğrenciyi sen 15-20 yıl hep pasifize etmişsin. Hep sen konuşmuşsun o dinlemiş. Ondan sonra da diyorsun ki, “bundan sonra da sen konuş”. O da diyor ki “sen bana bunun fırsatını hiç vermedin ki”. Yani, “ben konuşmasını bilmiyorum”, “ne konuşacağımı bilmiyorum” diyor.senin anlattığın bilgiyi kendine göre yorumlayan birkaç öğrenci oluyor. Çok çıkmasa da böyle öğrenciler arada bir çıkıyor (ÖÜ2).

Yapılandırmacı yaklaşımda mesela en önemli şeylerden birisi öğrencileri öğrenme konusunda sorumluluk alma noktasında cesaretlendirmek. Oysa çocuğun üniversiteden önce geçirdiği 12 yıllık süreç, onun böyle bir sorumluluk almasına fırsat vermemişse ya da onu bu anlamda desteklememişse, çocuğun bu geçmiş yaşantılarındaki alışkanlıkları üniversiteye geldiği zaman, yani bunu üniversitede yapmaya çalıştığımızda her iki tarafta zorlanıyor ve olmuyor zaten (ÖÜ10).

Öğrenciler yapılandırmacılığı uygulamaya müsait değiller. Bunun kabahati de okul öncesinden itibaren eğitim sisteminin yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmeyişi ve öğrencilerin bu anlamda farklı yeteneklere sahip olarak gelmemesi. Öğrenciler kendilerini bile tanımadan geliyorlar. Yani ben öğrenciye öğrenme stilin nedir? Diye sorduğumda bilmiyor. Baskın zekân nedir? Diye sorduğumda bilmiyorlar.Şu anda öğrencilerimiz üniversiteye iyi bir hammadde olarak gelmiyorlar (ÖÜ11).

Görüşler genel olarak değerlendirildiğinde, zihniyetle ilgili sorunların, eğitimin geleneksel anlayışla yürütülmesinden kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre yapılandırmacı yaklaşıma geçeli uzun zaman geçmiş olsa da eğitimde geleneksellik devam ettiği müddetçe zihinsel değişim sürecinin kolay olmayacağı ve bu dönüşümde daha zamana ihtiyacın olacağı söylenebilir. Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşıma uyumun kolaylaşması ve bu sürecin hızlanmasıyla, ülkenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu da katılımcılar tarafından dile getirilmektedir. Diğer bir ifadeyle ülkenin gelişmişlik düzeyi ne kadar yüksek ise bu yaklaşımın başarıyla uygulanması da o kadar kolay ve olasıdır. Katılımcılar bu görüşlerinde pahalı bir yaklaşım olması nedeniyle ülkenin yapılandırmacılığı kaldırabilecek maddi güce sahip olmasının önemine işaret etmektedir. Ancak bir katılımcı ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin o toplumdaki zihniyeti de etkilediğini ve ülkeler ne kadar gelişmiş ise “birey” in de o kadar önemli görüldüğünü belirtmiştir. Buna göre, “Bireycilik/öznellik” temeline dayanan yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliği, hem ekonomik olarak hem de zihniyet olarak belli bir düzeyde olmayı gerektirmektedir. Yani yapılandırmacı uygulamalardaki başarı, gelişmiş ülke olmayla doğru orantılı görünmektedir. Bu bağlamda Türkiye hali hazırda gelişmekte olan bir ülke olmasından ve gelenekselliğin baskın olmasından dolayı zihniyet olarak

yapılandırmacılığa hazır görünmemektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Refah düzeyinin yükselmesiyle birlikte toplumlarda sosyolojik olarak bireyler önemli hale gelmektedir. Bu sosyolojik bir gerçektir. Özellikle refah düzeyinin gelişmesiyle birlikte bireyin önemli hale gelmesiyle, bireyciliğin öne çıkmasıyla yapılandırmacılık çok alakalıdır. Yani içinde bulunulan sosyolojik gelişimin, ekonomik gelişimin bir neticesi olarak ya da gereği olarak yapılandırmacılık uygulanıyor. ...Bireyin önemli olduğu her toplumda yapılandırmacılığa geçilmiştir. Bizde de şu anda refah düzeyi yeni yeni yükselmeye başladığı için artık bireyler önemli hale gelmiştir ve yapılandırmacılık gündeme gelmiştir. Yapılandırmacılığın uygulanması gerekir ancak artık bunun da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Artık yapılandırmacılığın da geride kaldığını düşünüyorum. Kaldı ki şu anda bizde yapılandırmacılığa bile tam olarak geçilmiş değil (ÖÜ4).

Ülke olarak yapılandırmacı yaklaşım bize uzak değil. Ancak yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında ciddi anlamda maddi güç gerekiyor. Biz ülke olarak henüz o istenilen seviyede değiliz. ...Henüz gelişmekte olan bir ülke olduğumuz için, çok genç ve kalabalık bir nüfusa sahip olduğumuz için uygulamada istenilen noktaya gelememiş olabiliriz ama biraz zaman gerekiyor ve özellikle gelişmekte olan bir ülkeye bu zaman çok önemli olabiliyor (ÖÜ10).

Sadece insanların değişime ihtiyacı var. Yani biz de değişiyoruz aslında, çocuklarımızı bizim yetiştirdiğimiz gibi yetiştirmiyoruz. Düşünmeye daha açık yetiştiriyoruz, daha sorgulayıcı yetiştiriyoruz. Toplumda bir değişim var zaten. Hani bir gün öğretmenler de kabuklarından bir çıksalar, o felsefeye bir inansalar gerçekten değişim yaşanır (ÖÜ8).

Bu bir düşünce sistemidir. O yüzden önce bu düşünce sistemi ve savunduğu ilkelerin eğitimciler, öğretmenler, öğrenciler tarafından kabullenilmesi gerekmektedir (ÖÜ5).

Demokrasi, özgürlük gibi kavramlar geri kalmış ülkelerde sınırlıdır. Özgürlük insanın düşüncesinde başlar. Siz düşünce özgürlüğünü çocuğa veremezseniz, sizin söylediklerinizi koşulsuz kabul etmesini bekler ve bu doğrultuda onu sınav yaparsanız yapılandırmacılıkta başarılı olamazsınız. Ben yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olumlu düşünüyorum. Ama şu an için sadece geleceğe yönelik özellikle iyi niyetler taşıyorum. Bu felsefenin başat felsefe olması için birazcık zamana ihtiyacımız var diye düşünüyorum (ÖÜ9).

Katılımcıların tümü maddi külfetlerinin fazla olması ve geleneksel yaklaşımların yapılandırmacılığın önünde önemli bir engel olduğu görüşünde birleşirken bir katılımcı, gelişmiş ülkeler için daha uygun olduğu görüşüne aykırı olarak yapılandırmacılığın her koşulda uygulanabileceğine işaret etmektedir. Katılımcının görüşü şu şekildedir:

Yani öğrenme kuramı açısından bakarsak yapılandırmacı öğrenme her yerde olabilir. Felsefe açısından da bakarsan, öğrenmenin olduğu bir yerde sen bu felsefeye dayalı bir öğretim niye yapmayasın ki? Yani istenirse bence olur (ÖÜ8).

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkta “Zihniyetle İlgili Sorunlar” teması altında yer alan görüşleri özetlendiğinde; zihniyetle ilgili sorunların, eğitimin geleneksel anlayışla yürütülmesinden kaynaklandığı ve mevcut geleneksel zihniyetin yapılandırmacılığın benimsenmesine önemli ölçüde engel teşkil ettiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında yapılandırmacılığın temel mantığının anlaşılabilir olmaması, yani yapılandırmacılığın bilinmemesi de bir diğer engel olarak görülmektedir. Bu doğrultuda öğretim üyeleri yapılandırmacılıkla ilgili en büyük sorunlardan birinin zihniyet sorunu olduğunu

düşünmektedir. Görüşlerinde özellikle öğretmenler üzerinde odaklanan öğretim üyeleri, öğretmenlerin yapılandırmacılığı bilmediklerini, dolayısıyla yapılandırmacılığı uygulayacak formasyondan ve anlayıştan yoksun olduklarını ileri sürmektedirler. Öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adayları da üniversiteye gelmeden önce aldıkları geleneksel eğitimler yüzünden, alt yapı olarak yapılandırmacılığa uygun davranışlar sergilememektedir. Bununla birlikte bazı öğretim üyeleri sadece öğretmenlerin değil eğitim bilimcilerin de yapılandırmacılığı anlayamadığını ve bu yaklaşıma uygun öğretim yapmadıklarını ifade etmektedirler. Yapılandırmacı uygulamaları etkileyen bir diğer faktör de ülkelerin gelişmişlik düzeyidir. Bu faktör sosyal ve ekonomik olmak üzere 2 yönden etkilidir. Birincisi yapılandırmacılığın pahalı bir yaklaşım olması nedeniyle bunu ülkenin ekonomik olarak karşılayabilmesi; 2. İse toplumda, yapılandırmacılığın da temelinde yer alan *birey odaklı anlayışın*, ekonomik düzeye paralel gelişim göstermesidir. Zihniyetle ilgili olan 2. Duruma göre yapılandırmacı eğitim uygulamaları gelişmiş ülkelerde daha kolay ve başarılı olarak uygulanabilmektedir. Türkiye ise gelişmekte olan bir ülke olduğu için zihniyet açısından henüz yapılandırmacılığa hazır görünmemektedir.

4.3.2.Tema: Sistemle İlgili Sorunlar

Bu temada, yapılandırmacılıkta sorunlar kapsamında öğretim üyelerinin görüşleri, zihniyetle ilgili sorunların dışında, sistemden kaynaklanan sorunlar açısından incelenmiştir. Milli eğitimdeki uygulamalar teması altında tespit edilen belli başlı sorunlar bu temada ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda öğretim üyelerine Türk Eğitim Sisteminin alt yapı olarak yapılandırmacılığa uygun olup olmadığı sorularak görüşleri analiz edilmiştir.

Sistemle ilgili sorunlar noktasında en çok MEB'in sorumluluğuyla ilgili faaliyetler dile getirilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ve yükseköğretime giriş faaliyetlerini yürütmesi nedenleriyle YÖK de, sisteme yönelik sorunların bir diğer sorumlusu olarak görülmektedir. Tablo 4.3.2.1'de öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili sistem kaynaklı olarak gördükleri sorunlar ve bu sorunları dile getiren öğretim üyelerinin dağılımları verilmektedir.

Tablo 4.3.2.1: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırıcılıkla İlgili Sistem Kaynaklı Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

	Sistem Kaynaklı Sorunlar	ÖÜ1	ÖÜ2	ÖÜ3	ÖÜ4	ÖÜ5	ÖÜ6	ÖÜ7	ÖÜ8	ÖÜ9	ÖÜ10	ÖÜ11	Toplam
1	Kalabalık sınıflar				X	X		X	X	X	X	X	7
2	Fiziki Mekân	Derslik/Lab. Vb. İç donanım	X		X	X	X	X	X		X	X	9
3		Okul içi sosyal mekân	X		X	X	X	X	X	X	X	X	9
4		Okul (bina) mimari yapı			X		X					X	X
5	Yönetmelik/mevzuat							X		X		X	3
6	Okul yönetimi				X			X			X	X	4
7	Ders kitabı/materyal		X	X								X	3
8	Hizmet içi eğitim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
9	Veli katılımı								X		X		2
10	Yönlendirme sistemi		X	X	X	X			X	X	X	X	8
11	Seçmeli dersler	X	X	X	X		X		X	X	X	X	9
12	Temel Liseler		X	X			X	X					4
13	Merkezi programlar				X	X		X					3
14	Merkezi sınavlar	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	10
15	Milli eğitim politikaları	X	X						X			X	4
16	Hizmet öncesi eğitim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
17	İnsan Gücü	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11

Tablo 4.3.2.1’de Katılımcıların sistem kaynaklı sorunlar başlığı altında dile getirdikleri sorunlar en çoktan en aza doğru sıralandığında; *Hizmet içi*, *Hizmet öncesi eğitim* ve *İnsan gücü faktörü* (11 katılımcı), *Merkezi sınavlar* (10 katılımcı), *Fiziki mekânlar* açısından *Derslik/laboratuvar vb. iç donanımı*, *Okul içi sosyal mekânlar* ve *Seçmeli ders uygulamaları* (9 Katılımcı), öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda *Yönlendirme* (8 katılımcı), sınıflardaki *Öğrenci sayılarının fazlalığı* (7 katılımcı), *Okulun yönetim anlayışı*, *Temel liseler*, *Milli eğitim politikaları*, *Ders kitabı*, *materyal vb.* kaynakların yetersizliği (4 katılımcı), *Merkezi programlar*, ilgili *Yönetmelik/mevzuatlar* (3 katılımcı) ve *Veli katılımı* (2 katılımcı) şeklindedir.

Tablo 4.3.2.1. incelendiğinde, yapılandırıcılıkla ilgili sistemden kaynaklı sorunların başında öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Sistemin ana unsuru olan öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde (11 katılımcı) ve gerekse hizmete devam ederken aldıkları eğitimler (11 katılımcı) yapılandırıcılığı uygulamada yeterli görülmemektedir. Katılımcıların çoğunluğu öğretim programlarını yapılandırıcılığa uygun bulurken, programları uygulayan mevcut öğretmenlerin yapılandırıcılığı yanlış anladıkları ve yanlış uyguladıklarını vurgulamaktadırlar. Mevcut öğretmenlerin eğitimlerinin hizmet içi eğitim süreçleriyle giderilmemesi nedeniyle öğretim üyeleri tarafından bu eğitimlerinin yeterli görülmediği ve daha nitelikli hizmet içi eğitimlere

ihtiyaç olduğu düşünölmektedir. Bazı katılımcıların hizmet içi eğitim eksikliği olduğuna yönelik görüşleri şu şekildedir:

Aslında kâğıt üzerinde konuştuğunuz zaman bazı şeyler uygun tamam. Çok güzel uygulamıyor görünüyor. Hatta bu öğretim programlarının kimisi de öyle bir hazırlanmış ki hakikaten yapılandırmacılığa uygun diyorsun. İlkokul, sınıf öğretmenliği programları bir sürü detaylı düşünölmüş, alternatif ölçme aracı falan yazılı her şey okey. Ama uygulamaya geldiği zaman uygulamaların yapılandırmacılıkla bir alakası yok (ÖÜ8).

Ben ilkokulda sınıf içerinde bir fiilen çalışan biri olmadığım için sadece gözlemlerime ve programlarındaki kazanımları, öğretmen ve öğrenci kitaplarını dikkate alarak bakarak değerlendirme yapabiliyorum. şu an öğretmenler için hazırlanan kitaplara bakıldığında, kitapların yapılandırmacı yaklaşıma göre revize edildiğini söyleyebiliriz. Programların bu konuda öğretmenlere kolaylık sağlayabildiğini söyleyebiliriz.Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama noktasında hizmet içi eğitimlerle daha başarılı olabilecekleri kanaatindeyim. Yani öğretmenler doğru yönlendirilebilirlerse yapılandırmacı anlayışı temelde oluşturabileceklerini düşünüyorum (ÖÜ10).

...Peki, öğretmenlere yapılandırmacılıkla ilgili bilgi verildi mi? Yapılandırmacılığı nasıl uygulayacaklarına dair bir hizmet içi eğitim verildi mi? Hayır yapılmadı. Yani ders programı yapılandırmacı, ders kitapları yapılandırmacı, peki öğretmenler? Öğretmenlerin yapılandırmacı olduğunu söyleyemeyiz...(ÖÜ4)

Öte yandan sistemde yer alan insan gücü faktörüyle ilgili yetersizliklere değinen 11 katılımcı, öğretmen başta olmak üzere eğitimle ilgili tarafların yapılandırmacılığı yanlış anladığı ya da bu konuda yeterli bilgi sahibi olmadığını dile getirmiştir. Bu yüzden yanlış uygulamalar yapıldığını belirten bazı katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

...Öğretmen öğrenciye “Sen sus, otur” diyebiliyor mesela. Özel okulda bile öğretmen sınıf içinde davranışçı olabiliyor ve bunun farkında olmuyor. Her şey ödöl-ceza sistemine dayalı olabiliyor. Bilgiyi yapılandırmaya uygun ortamlar olduğu halde öğretmen uygulamıyor. Yani yapılandırmacı uygulama yapılıyor sözüm ona iş birliğine dayalı çalışmalar yapılıyor. Onu bile davranışçı bir mantıkla yapıyor. “Bak” diyor mesela “grup çalışması yapacaksınız, yapmazsanız söyle yaparım böyle yaparım, ceza veririm size” diyor. Etkinlik çok güzel, grupça çalışmaları çok güzel, ama yapmazsan cezalandırılırsın. Orada yapılandırmacılık olmuyor işte (ÖÜ9).

Öğretmenler kendi kendilerine düşünmüşler şöyle bir şey üretmişler. Demişler ki “biz homojen gruplar oluşturuyoruz”. Ya da “öğrencilerden benzer özellikte olanları bir araya getirip gruplar oluşturuyoruz, onlara farklı uygulamalar yapıyoruz” diyorlar. Ama yapılandırmacılığın esası bu değil ki...(ÖÜ4)

Ben bu yaklaşımın Türkiye’de yanlış anlaşıldığını düşünüyorum. Bu yanlış anlaşılma tüm kesimde var. Milli eğitimdeki müfettişlerin de doğru bilmediğini düşünüyorum. Ben bir seminere katılmışım. Sadece dinleme amaçlı bir seminerdi. Burada bir müfettiş diyor ki: “Aslında bu yapılandırmacılıkla ilgili konuları bende anlamadım, ama bununla görevlendirildiğim için sizlere anlatıyorum” diyor. şimdi bir yerde bir terslik var. Dolayısıyla bu terslik nereye gider, öğretmenlerimiz bunu zaten kendisi de bilmiyor... (ÖÜ6).

Yapılandırmacı yaklaşım deyip süreçte yer alan herkes içerisinde işte öğretmeni, okul idaresi, öğrencisi vs. yani sistemin uygulayıcıları olan herkes başat olan felsefe ya da yaklaşımı kendi işine göre algılıyor. E bundan uzaklaşmamız lazım (ÖÜ10).

Yapılandırmacılıkla ilgili yaşanan sorunların temel nedeni yapılandırmacılığın anlaşılmamış olmasıdır. Yani toplumda milli eğitimden sorumlu kim? Türkiye’de milli eğitimi düzenleyen MEB. Bu yüzden MEB’in ülkedeki eğitimi düzenlerken, bu eğitim felsefesini anlaması gerekiyor en başta (ÖÜ11).

Katılımcıların bu söylemlerinden sadece öğretmenlerin değil sistemde yer alan müfettiş, okul yöneticileri ve MEB çalışanlarının da bu yaklaşımı yanlış anladıklarına işaret edilmektedir. Öte yandan hizmet öncesi eğitimlerle ilgili sorunlara ilişkin olarak ise katılımcılar, öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırıcılığa uygun olarak tasarlanmadığını ve dolayısıyla uygulamaların da bu yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilemediğini düşünmektedir. Mevcut programlarla, ne öğretmen adaylarının bu yaklaşıma uygun bir anlayışa, ne de bu yaklaşım doğrultusunda öğretim yapacak beceriye sahip olmaları mümkün görülmemektedir. 2 Katılımcı bu konuda görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

Bir şekilde işin uygulamaya dönüştüğü, performansa dönüştüğü noktada çok ciddi problemler var. Yani görüntü ve işin iç yüzü çok farklı. Bizim öğrenciler teoride bir şeyler bildiğini söylese de bildikleri yok. Burada uyguladığımız programlarla öğrenciler bir şeyler bilse bile, bunu uygulamaya dönüştürecek fırsatlar vermiyor programlar (ÖÜ9).

Üniversitelerimizde öğretmen yetiştirme sistemimiz yapılandırıcılığa göre değil. Buradan çıkan ürün tabii nasıl olacak? Yapılandırıcılığa uygun anlayış sahibi olmayacak, yapılandırıcılığı uygulayacak durumda olmayacak, öğretmenin yetiştirilmesinde sıkıntı var... Yükseköğretimde öğretmen yetiştirme programları yapılandırıcılığa göre dizayn edilmiş değil (ÖÜ11).

Tablo 4.3.2.1. incelendiğinde öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin dışında en çok sorun olarak görülen konunun merkezi sınavlar olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda görüş bildiren 10 katılımcıdan 7'si, bu sorunun önemli sorunların başında geldiğini belirtmiştir. Katılımcılar öğrencilerin bilgilerinin, doğru-yanlış olarak tercih edilen bir sınavlarla ölçüldüğünde bilgilerin ezbere dayalı olarak öğrenilmesinin kaçınılmaz olduğunu ve öğrencinin süreç boyunca nasıl bir gelişim gösterdiğini göz ardı ederek sadece belli bir süre zarfında sınava tabii tutulmasının yapılandırıcılıkta yeri olmadığını savunmaktadırlar. Katılımcılar görüşlerinde merkezi sınavlar kapsamında yapılan TEOG, YGS-LYS, KPSS gibi sınavların davranışçı ve bilişselci bir yaklaşımla gerçekleştiği, dolayısıyla öğrenciler için hayati önem taşıyan bu sınavlarda başarılı olabilmeleri için orta ve lise düzeyindeki okullarda sınav konularını, sınav taktiklerini ve öğretmeni merkeze alan eğitimlerin ağırlığını koruduğunu dile getirmektedirler. Katılımcıların merkezi sınavlarla ilgili görüşleri değerlendirildiğinde bu sınavlar kaldırılmadıkça yapılandırıcılığın uygulanması mümkün görünmemektedir. Katılımcıların merkezi sınavlarla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ancak, sınav odaklı bir eğitim sistemimiz olduğu sürece, öğretmen ve konu odaklı bir eğitim anlayışımız olmaya devam edecektir. Öğretmen konuları yetiştirmek için öğrencinin bireysel farklılığını ikinci plana atmak durumunda olacaktır (ÖÜ1).

Bence en önemli sorun günümüzde liseye ve üniversiteye geçişte uygulanan sınavlardır. Bunlar çok önemli bir engel. Sınavlarda sadece bilgi soruluyor, doğru mu yanlış mı diye soruyorlar. Böyle olunca yapılandırmacı sistem ortaya çıkmıyor yani.Öğrenci bilgiyi o metin sorularına cevap verebilmek için öğreniyor. Ama yapılandırmacı sistem diyor ki “bu bilgiyi ezberleme, yorumla bunu” diyor, ama ezberlemeyen başarılı olmuyor.Yapılandırmacı sistemde bilgilerin yorumlanması var, anlaşılması var. Dolayısıyla bu hem liseye hem de üniversiteye geçişteki sınav sistemleri çok önemli bir engel yapılandırmacılığın uygulanmasında (ÖÜ7).

Yapılandırmacı yaklaşımı uyguluyorsak: e bu üniversiteye, liseye giriş sınav sistemi niye hala aynı? Yani bu sınav sistemi öğrencinin yeterliliklerini, yeteneklerini ortaya çıkarıcı bir sınav sistemi mi? Hala bilişselci davranışçılığa dayalı sorularla sınavlar yapılıyor. E bu nedir? Diyorsun ki ben bunu öğretiyorum sen de bana sınavda söyleyeceksin (ÖÜ2).

Ülkemiz açısından baktığımızda sınavları bu şekilde yaptığımız sürece ki, en büyük sorunu ben sınavlar olarak düşünüyorum, yapılandırmacılık yaklaşımın başarıya ulaşması mümkün değil. Yani aynı davranışçılık ve bilişselcilik devam edecektir. Benim şahsi düşüncem eğer biz gerçekten yapılandırmacılığa devam edeceksek öncelikle bu sınav sistemini çözmemiz gerekiyor. Çünkü biz hem öznel değerlendirmeler diyoruz bilgiyi kişi kendi yapılındıracak diyoruz, hem de yaptığımız sınavlar bununla bağdaşmıyor (ÖÜ6).

Öğretmenin, öğrencinin, programın yapılandırmacılık doğrultusunda hareket etmesini istiyorsun ama diğer taraftan çocukların bir üst kademede istedikleri okula gidebilmeleri için çetin bir sınav yapıyorsun. Sonra 2-3 saatte yaptığın sınavın da sadece sonucuna bakıyorsun.Dolayısıyla da ülkemizdeki bu anlayışla ilgili en büyük sıkıntı ya da handikap şu an çocukların böyle bir sınava tabi olmasıdır (ÖÜ10).

Bizdeki bir başka terslik de şu: her ne kadar program yapılandırmacı, ders kitabı yapılandırmacı ise de ve öğretmenler tarafından da kısmen uygulanmaya çalışılıyorsa da diğer taraftan peki merkezi olarak yapılan sınavları nasıl açıklayacağız? Yani merkezi sınavlar yapılandırmacılığa uygun mu? Dolayısıyla bu da başka bir tezat olarak karşımıza çıkıyor (ÖÜ4).

Burada benim asıl problem olarak gördüğüm konu şu: eğer siz yapılandırmacı yaklaşım uyguluyorsanız ve bu yaklaşımın sonunda da ÖSYM sınavı veya TEOG sınavı gibi sınav uyguluyorsanız ve bu sınavda çoktan seçmeli bir sınav uyguluyorsanız sizin zaten başarıya ulaşma şansınız yok (ÖÜ9).

Merkezi sınavlar tamamen davranışçı ve bilişselci bir yaklaşımın ürünüdür. Bilgi ve kavrama düzeyini ölçen sınavlardır. Öğrenciler de öğretmenler de bu sınavlara odaklanarak hareket etmektedir. Yapılandırmacılıkta bu sınavların yeri yoktur (ÖÜ3).

....programlar, öğretmen yetiştirme sistemi, hele hele TEOG, KPSS, üniversiteye giriş sınavı gibi ölçme değerlendirme uygulamaları bu anlayışa hiç uygun değil, ciddi reformlar yapılması gerekir (ÖÜ5).

....bir kere sınav odaklı sistemin kaldırılması gerekir. Üniversiteye yerleşme, TEOG sınavları gibi sınavları önceleyen bu sınav sisteminin kalkması yapılandırmacı yaklaşım için çok önemlidir (ÖÜ11).

Tablo 4.3.2.1’de katılımcıların çoğunluğunun sorun olarak gördükleri bir diğer konu da fiziksel mekânlardaki eksikliklerdir. Katılımcılardan 9’u okullarda öğrencilerin kendi ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda kendilerini geliştirebilecekleri mekânların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan yine 9’u okullardaki derslik, laboratuvar ve atölye gibi ortamlarda yapılandırmacı uygulamalar yapabilmek için gerekli donanımın olmadığını belirtmektedir. Bunun dışında 4 katılımcı da okul binalarının öğrenciyi merkeze alan bir mimari yapısı olmadığına işaret etmektedir. Katılımcıların görüşleri genel olarak sistemin fiziksel koşullarının yapılandırmacılığa uygun olmadığı yönündedir. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

...okulların araç, gereç, fiziki donanım ve şartlarının, uygulanan programlarla uyumlu hale dönüştürülmesi gerekir. Okul imkânlarının iyileştirilmesi gerekir. Kütüphanelerin artırılması, okullarda drama, işbirliğine dayalı etkinlikleri gerçekleştirecek, uygulamaları yapacak ortamları yapılandırmacılığa uygun olarak hazırlamak gerekmektedir. Bana göre özellikle ilkokulda okul yapıları da çocuğun doğasına aykırıdır (ÖÜ5).

Yapılandırmacı yaklaşım farklı kaynak kitapları, materyalleri gerektirir, pahalı bir donanımı gerektirir, internet bağlantısını, iyi bir ekipmanı gerektirir. Kütüphane, spor salonları gibi mekânları ve birçok donanımı gerektirir. ...Aslına bakarsanız bu anlamda bizim ülkemizde biz bunun çalışmalarını daha yeni yapıyoruz ama uzun vadede gönül ister ki gerçekten öğrenciler bu imkânlarla sahip olsunlar...(ÖÜ10)

....bu felsefede kütüphane alt yapısı, sınıfların alt yapısı, bilgi alt yapısı, kaynak alt yapısı vb. çok önemli. Bu gibi durumlara baktığımız zaman bizim alt yapımız bir defa yeterli değil. Bu alt yapı yeterli olmadan bu yaklaşımda ilerlemek mümkün değil (ÖÜ6)

...mesela öğrenci yeteneği, ilgisi doğrultusunda kütüphaneye, yüzmeye, görsel sanatlarla ilgili bir faaliyete vb. gitmesi gerekirken, bu fiziki imkânlar temin edilmediğinden gidemiyor. Dersler öğrencilere göre, öğrencinin ilgisi, yeteneği doğrultusunda seçilecek olsa bu derslere girecek sayı ve çeşitte öğretmen olması lazım. Yani dersi seçse öğrenci, bunun hocası yok. Bunların fiziki imkânlarıyla vb. hepsi birlikte ilişkili olarak dizayn edilmesi gerekiyor (ÖÜ11).

Fiziksel yapıda sorunlar var. Okulların sınıflarının bile yetersiz oluşu, çok kalabalık oluşu yapılandırmacılığın olumsuz etkiliyor. Türkiye’de genç öğrenci sayısı çok fazla, okul sayıları yetersiz. Yapılandırmacılıkta öğrenciyi tanımak gerekiyor bizzat onun öğrenme hızını, bireysel kapasitesini bilmek, onun dünyasını tanımak gerekiyor. Ama bakıldığında 40-50 kişilik sınıflarda bu hiçbir zaman mümkün olamaz...(ÖÜ7)

Öğretim ortamı, sınıfların oturma düzeni yapılandırmacı anlayışa uygun düzenlenmemektedir. Öğrenci sayılarının oldukça kalabalık oluşu; yapılandırmacı anlayışa uygun sınıfın fiziksel ortamlarının oluşturulmasına imkân vermemektedir. Her bir dersin özelliklerine uygun derslikler düzenlenmemektedir (ÖÜ3).

Katılımcıların sistem kaynaklı sorunlar başlığı altında en çok dile getirdikleri bir diğer sorun ise seçmeli ders (9 katılımcı) ve yönlendirme (8 katılımcı) uygulamalarıdır. Katılımcılar yönlendirme konusunda, öğrencilerin bir üst eğitim kademesine yönlendirilme sorunundan ziyade, seçmeli derslere yönlendirmedeki sorunlara değinmişlerdir. Bir üst eğitim kademesine yönlendirme sorunundan sadece 2 katılımcı bahsetmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ders seçimi yapamadıklarını ileri sürerken bu sorunun, öğrencilerin ilgilerine ve kabiliyetlerine uygun ortamların ve eğitim verecek öğretmenlerin olmamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Bu doğrultuda seçmeli dersler, öğrencilerin isteğine göre değil, mevcut imkânlarla göre gerçekleşmektedir. Bazı katılımcılar, bu sorunu dile getirirken aynı zamanda sınıflardaki öğrenci sayılarının yapılandırmacılığın ön gördüğü sınırlarda olmaması yüzünden öğrencilerin bireysel özelliklerine vakıf olunamadığını, bu yüzden doğru yönlendirmelerin yapılamadığını da belirtmektedir. Öte yandan az sayıda (4) katılımcı tarafından dile getirilen, ders kitabı ve diğer materyallere ilişkin sorunlarda daha çok bunların kullanışsız olması vurgulanarak, öğrencilerin bu kaynakları çoğu zaman kullanmadıkları ifade edilmektedir. Yine az sayıda (4) katılımcının değindiği milli eğitim politikaları sorununda; MEB’in belli bir

eğitim politikası ve benimsediği bir felsefesi olmadığı, eğitim-öğretimle ilgili kararların daha çok siyasi olduğuna işaret edilmektedir. Bazı katılımcılar bu sorunu Temel Liseler üzerinden örneklendirmektedir. Temel liseler, kapatılan dershanelerin alternatifi olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla (her ne kadar diğer öğretim kademeleri ve okullarda da olsa bile) temel liselerde yoğun bir şekilde sınav odaklı olarak eğitim verilmesi, bazı katılımcılar tarafından milli eğitimin hem bir eğitim politikası hem de bir felsefesi olmadığının bir ispatı olarak gösterilmekte ve yapılandırmacılıkla bağdaşmayan uygulama olarak nitelenmektedir. Öte yandan okul idarecilerinin yönetim anlayışları da katılımcılar tarafından yapılandırmacılıkla ilgili sorun olarak görölmektedir. Bu soruna değinen 4 katılımcıdan biri, okulların geleneksel anlayışlarla yönetildiğini; idarecilerin, hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerindeki otoritesini korumaktan yana tutum sergilediğini vurgulamaktadır. Eğitimle ilgili yönetmeliklerin/mevzuatların ve programların merkezden yönetilmesini sorun olarak algılayan katılımcılar (3) ise, yapılandırmacılıkta programların merkezi olarak hazırlanmasının ve okulların bir merkezden yönetilmesinin söz konusu olamayacağını dile getirmişlerdir. Bir katılımcı bu sorunu yapılandırmacılıkta en önemli sorun olarak gördüğünü belirtirken, diğer 2 katılımcı eğitim ve öğretimin bölgeden bölgeye, okuldan okula farklılıklar gösterdiğini ve öğrencilerin bireysel özelliklerinin standardize edilemeyeceğini ifade etmektedir. Katılımcıların (2) son olarak yapılandırmacılıkla ilgili sorun olarak gördükleri bir diğer konu *velilerle* ilgilidir. Bu katılımcılar, velilerin geleneksel tavır-tutum içinde olduklarını, yapılandırmacılıkla ilgili farkındalıklarının yetersiz olduğunu ve çocuklarına öğretim sürecinde yeterli katkıyı sağlayamadıklarını vurgulamaktadır.

Katılımcılar ayrıntıya indiklerinde sistemle ilgili sorunlar konusunda farklı değişkenleri sıralamaktadırlar. Görüşmelerden ve katılımcıların ifadelerinden anlaşılan o ki, daha da ayrıntıya inilecek olduğunda burada ifade edilmeyen birçok değişkenin de sorunlarla ilişkilendirebileceği anlaşılmaktadır. Eğitime bir sistem olarak bakıldığında her bir öğenin birbiriyle dinamik bir ilişki ağı içinde olduğu bilinmektedir. Sistemdeki en ufak bir değişiklik diğer öğelerin de değişimini zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda yapılandırmacılığın uygulanmasındaki bir sorun esasında diğer tüm öğeler için de sorun olmaktadır. Sistemle ilgili sorunlar temasında yer verilmeyen, dolayısıyla katılımcıların görüşlerine de yansımayan birçok sorunun olabileceği düşünölmektedir. Ancak görüşmelerde yapılandırmacılıkla ilgili sorunlar

katılımcılara her bir öge için ne gibi sorunlar yaşandığı tek tek sorulmamasından dolayı katılımcılar görüşlerinde o andaki mevcut durumlarına göre görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların tamamı dile getirmese bile sistem sorunlarıyla ilgili görüş bildirirken özellikle altını çizdikleri, vurgulamaya özen gösterdikleri sorunlar içerisinde sınavlar (TEOG, YGS-LYS vb), hizmet öncesi eğitim, insan gücü faktörü, fiziksel koşullar, yasal düzenlemeler ve programların merkezi yönü ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların merkezi programlarla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Yasal düzenlemelerde merkezîyetçi bir yaklaşım olması çok büyük bir engeldir. İşte okullara inisiyatif tanınmaması, öğretmene inisiyatif tanınmaması, bölgelere inisiyatif tanınmaması, programların merkezden yapılıyor olması, bölgelerin kendi koşullarına uygun eğitimlerine izin verilmemesi. Bunlar en büyük bir engeller olarak görülebilir. Programların bir merkezden, çerçeve program olarak yapılması, inisiyatif vermiyor öğretmenlere, öğrencilere...(ÖÜ7)

Merkezi programların aslında avantajları da vardır, ancak yapılandırmacı bir yaklaşımla eğitim yapılacaksa okullara, öğretmenlere çok fazla inisiyatif verilmesi gerekir. Her bölgenin, her okulun, her öğrencinin ihtiyaçları aynı değildir. Okul idarelerinin, öğretmenlerin bölgesel şartları, istihdam alanları, sosyo-ekonomik şartlar vb. doğrultusunda programlarını, derslerini kendileri düzenleyebilmelidir. Ancak bizdeki uygulamaya bakınca programlar değil sadece okulda bir sobanın nasıl yakılacağını bile ilgili mevzuatlarla belirleyebiliyoruz (ÖÜ5).

Yapılandırmacılıkta merkezi bir program esas alınarak eğitim öğretim yürütülemez. Çünkü yapılandırmacılıkta işin özü öğrencinin ihtiyaçları, ilgileri.... O zaman merkezi bir program hazırlamak ve ülkedeki tüm öğrencinin aynı şeylere ihtiyaç duyduğunu var sayarak, ilgi alanlarının aynı olduğunu varsayarak bir öğretim programı düzenlemek yanlıştır. Program hazırlama, uygulama, değerlendirme birbiriyle ilişkili ve kendi içinde dinamik bir süreçtir. Dolayısıyla her aşamasında düzeltmeler, geliştirmeler, değişiklikler yapılması gerekiyor. Dolayısıyla bizim her şeyden önce merkezi programdan ziyade tümüyle esnek bir programa ve bu programı uygulayabilecek profesyonel öğretmenlere ihtiyacımız var (ÖÜ4).

Katılımcıların yapılandırmacılıkla ilgili sistem kaynaklı sorunlara ilişkin diğer görüşleri de şu şekildedir:

Yapılandırmacılık felsefesine uygun olarak eğitim öğretim faaliyetlerini ya da eğitim sisteminin parçalarını tümüyle birbirine uyumlu hale getirilmiş değil henüz. Dolayısıyla uygulamalarda eksiklikler çok fazla. Programların geliştirilmesi sıkıntılı, uygulamalarda çok sıkıntı var. Birçok uygulamada eksiklikler var, hatta tezatlar ve terslikler var...(ÖÜ4).

Örneğin kitaplara baktığımızda; sözde kitap yazıldı yani, hani nerde? Bu kitaplar klasik kitaplardan sadece bir gömlek yukarda, baskı kalitesi sadece biraz arttı, bir de parasız oldu. Öğrenciler kitapları ne kadar etkili kullanıyorlar? Ben oğlumun elinde hiç ders kitabı görmedim bu zamana kadar (ÖÜ2).

“Neden yapılandırmacılık”, onu anlatamazsın aileye ama yani çocukların öğreniminde ailelerin katkısının öneminden bahsedilebilir, sosyal yapılandırmacılık açısından ailelerin katılımının da öğrenmelerinde önemli olduğu söylenmelidir (ÖÜ8)

Kalabalık sınıflarda uygulayamazsınız değil mi? Hala o geleneksel otoritenin olduğu ortamlarda uygulayamazsınız. Yani öğrencilerin yeteneklerini kapasitesini dikkate almadığımızda bunu uygulayamazsınız (ÖÜ7).

Yapılandırmacılık bir felsefe ve bu felsefenin toplumda, eğitim sisteminde benimsenmesi lazım, sistemi her boyutuyla yani bina, ortam, süreç, program, ölçme, seçmeli dersler vb. buna uygun hale getirmeliyiz (ÖÜ5).

Başta eğitim sistemine yön veren milli eğitim politikamızın yapılandırmacı anlayışa uygun olması ve politikaya gerçekte inanmak gerekir. Yoksa kâğıt üstünde her şey yapılandırmacı

felsefeye uygun olabilir, ama bu felsefeye inanmadıkça uygulamada gerçekleştirmek zordur... (ÖÜ1).

Bizim sistemimize yapılandırmacılık ne derecede uygun? Her felsefe her sisteme katkı sağlamayabilir. Ben aspirini içerim midem ağrır, sen içersin ağrın geçer. Amerika'daki, Avrupa'daki kültür farklı, toplum farklı, insanlar farklı, insanların yetişmişlikleri farklı. Sen alıyorsun hazır bir elbise gibi programı Türk mili eğitim sisteminin üzerine manken gibi giydiriyorsun. Ancak görünen köyü kurtarıyorsun, sadece görüntüyü kurtarıyorsun. Mankende iş yok. Mankende sıkıntı var...Biz buna hazır değiliz. Hazırmiş gibi gözüküyoruz. Uyguluyormuşuz gibi görünüyoruz ama bence hiçbir şey uygulanmıyor (ÖÜ2).

Sınıf, fiziki mekân, yönlendirme, programlar, ders kitabı, süre, seçmeli dersler, yönetmelikler vb materyaller örneğin onlar açısından ayrı bir sıkıntı var, bunlarla hepsiyle ilgili. Ama sadece öğretmenin ideali, yetişmesi, kontrolü kaybetmesi, gelenekselliği, birçok açıdan öğretmen açısından bile, *yapılandırmacılığın ne olduğunu bilmezliği* gibi birçok nedenden dolayı bizde yapılandırmacılığın uygulanması zor (ÖÜ11).

Katılımcıların sistemdeki sorunlara ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; MEB, her ne kadar bu yaklaşıma geçmek için büyük yatırımlar yapsa ve büyük emekler harcarsa da, yapılandırmacılığın bugünün şartlarında Türk Eğitim Sistemi için uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Yapılandırmacılıkla ilgili yaşanan tüm bu sorunların temel nedeninin ise, MEB'de görev yapan uzmanların alt yapısının yetersiz olmasından kaynaklandığı ileri sürülmektedir. Katılımcılar MEB'in, eğitimci olan akademik camiayla işbirliği içinde hareket etmediğini ve eğitimle ilgili alınan kararlarda ve uygulamalarda tek taraflı hareket ettiğini ifade etmektedirler. MEB'de karar vericilerin ve uzmanların bilinçsiz hareket ettikleri, masa başı kararlarla ve ilgili taraflarla yeterli istişare edilmeden uygulamalar yapıldığı vurgulanmaktadır. Katılımcılar ayrıca, MEB'in "nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz?" sorusuna net olarak cevap vermesi, bu cevap doğrultusunda en başta felsefi dayanağının belirlenmesi ve buna uygun bir politika izlemesi gerektiğini belirtmektedir. Katılımcıların bu yönde görüşleri şu şekildedir:

MEB'de programcıların çalıştığını görmüyorum ben, kaç tane programcısı var? Temel yanlış bu, burada bir hata var. Bir bakış hatası var. Bu işi bilenler yapmıyor, bilmeyenler de sadece fikir yürütüyorlar. İki tane kitap okumakla bu işler olmuyor (ÖÜ2).

Bence en büyük sıkıntı bakanlıklardaki bu işle uğraşanlardan kaynaklanıyor. Bence uğraşmıyorlar. Sağlam bir alt yapı yok. Sağlam bir vizyon yok bence (ÖÜ9).

Türkiye'deki eğitim sisteminin sorunu, Türkiye'deki eğitim sistemini eğitimcilerin belirlememesinden kaynaklanıyor. Eğitim programcılarının, eğitim felsefecilerinin, psikolojicilerin vs. sürece dâhil olduğunu göremiyoruz (ÖÜ4)

MEB'deki uzmanlar bu konuda bilgili değil. Tüm bu sorunların nedeni MEB'in yapılandırmacılığı bilmemesi, uzmanların gerçek uzman olmaması ve orda düzenlemeyi yapacak genel müdürlerin, daire başkanlarının vb. bu anlayışı bilmemesinden ve ülke bazlı olarak yasaların yönetmeliklerin buna göre ayarlanamamasından kaynaklanıyor. Yapılandırmacılık çerçevesinde "nasıl bir insan yetiştirilmek isteniyor?" bunun tam olarak algılanıp, eğitim sisteminin bütünsel olarak dizaynında müsteşarı, bakanı, genel müdürü neyse buna uygun eğitim politikalarını oluşturması gerekir (ÖÜ11).

Yani bu kararlar en azından masa başı kararlar gibi değil de; sistemin bütün parçalarının tek tek analizine ve iş birliğine dayalı kararlar olmalı. Sanırım esas sıkıntı buradan kaynaklanıyor (ÖÜ10).

Katılımcılar yapılandırmacılıkla ilgili yaşanan sorunların temel nedeni MEB’de çalışan uzmanların yetersizliğine bağlarken, öte yandan bir katılımcı eğitim bilimciler olarak bu sorunlarda kendilerinin payı olduğuna da işaret etmektedir. Katılımcıya göre, eğitim bilimciler bir araya gelerek yapılandırmacılıkla ilgili uygulamalara, sorunlara ve çözümlerine ilişkin görüşlerini paylaşmamaktadır. Katılımcı bu söyleminde ayrıca, milli eğitimi baştanbaşa değiştiren yeni bir eğitim sistemi öneren yapılandırmacılığın ve bununla ilgili düzenlemelerin sadece okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve eğitim fakültelerinin meselesiymiş gibi algılanmasının da doğru olmadığını dile getirmektedir. Yükseköğretimde eğitim fakülteleri dışındaki kurumların da yapılandırmacı eğitim sürecine dâhil edilmesi gerektiğini belirten katılımcının görüşü şu şekildedir:

..... Yapılandırmacılığı yükseköğretimde, sadece eğitim fakültelerinde tartışıyoruz. Bu zamana kadar diğer fakültelerde gündeme bile gelmemiştir bu. Oysa eğitim sistemi diyoruz, sistemdeki tüm öğeleri dile getiriyoruz. Sanki yüksek öğretimde eğitim fakültesi dışındaki fakülteler sistem dışında gibi görülüyor.... Eğitim bilimciler olarak biz de beraber hareket edip yapılandırmacılığı masaya yatırmalıyız. Ne yapılmak isteniyor?, ne yapılıyor?, ne yapılabilir?, bunları uzun boylu tartışmalıyız.... Ama ne yazık ki bizde birlik yok....(ÖÜ6).

Öte yandan yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı 2005 yılından bu yana geçen 12 yıllık öğretim sürecini ölçüt olarak ele alan bir katılımcı, 2005 yılında okula başlayan öğrencilerin sistemde pür yapılandırmacı eğitim alan öğrenciler olduğunu ve artık orta öğretimi tamamlama aşamasına geldiğini belirtmektedir. Katılımcı bu öğrencilerin, daha önceki yıllarda geleneksel olarak adlandırılan programlardan mezun olan öğrencilerden daha üst düzeyde bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekirken aralarında bir fark olmadığını düşünmektedir. Katılımcı görüşü şu şekildedir:

Şimdi Türk Eğitim Sisteminde 2005’den itibaren yapılandırmacı anlayış merkeze alındı. Ancak hâlen sistem konusunda sağlıklı adımlar atılmadığını, yapılan çalışmaların, alınan kararların, yapılan uygulamaların çok tutarlı gitmediğini görüyoruz. 2005’den itibaren bu zamana kadar oldukça uzun bir zaman geçti ama öğrenci profili aynı, değişen bir şey olmadı. Öğrencilerin ilgileri, yetenekleri neyse belli bir alanda kendilerini geliştirdiğini göremiyoruz. Ne müzikte, ne bir sporda, ne de sanatta... Çoğu öğrenci yorum yapmaktan aciz, iki satır yazı yazamıyorlar. Sınav test olmayınca mutlu olmuyorlar. Her kademedeki durum böyle (ÖÜ8).

Milli eğitimde okulların varlığını ve okullarda genel anlamda verilen eğitimi eleştirel bir yaklaşımla değerlendiren bir katılımcı ders geçme ve bir üst kademeye yükselmeyi içeren tüm sınavların, bilginin yapılandırılarak öğrenilmesini engellediğini, bu yüzden öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin temel alınmasını savunmaktadır.

Eğitim sistemimizde Şöyle bir gerçek var. Çoğu kimse okula, öğrenmeyi gerçekten istedikleri için gitmiyor ve gerçekte öğrenmek istediği Şeyler okullarda öğretilen Şeyler değil. Hayatta istediğimiz kalitede ve konforda bir yaşama sahip olabilmek için, elimizde bir diploma olmak zorunda. İnsanlar bu diplomalara ve hayallerine ulaşmak için hayatın içindeki Őeçmelerden, elemelerden geçmek zorunda. Öğrenci okula başladığı günden eğitimini tamamlayana kadar yüzlerce sınavla girmek ve başarılı olmak zorunda. Ama bunları istediği için değil sınavlarda başarılı olmak için öğreniyor, ezberliyor ve sonra da unutuyor. Sistemin sınav yaparak eleminin dışında başka bir de alternatifi yok. Öğretilenler adeta sınavda sorulmak için ve bazılarını elemek ve toplumsal bir denge oluşturabilmek için. Bu yüzden sistemde ezber yeteneği iyi olan daha başarılı görünüyor. Öğrencide kalan da sadece bilinçli olarak ve isteyerek öğrendiği bilgiler ve beceriler oluyor. Ne zaman kişi zevk aldığı bir bilgiyle ve sevdiği bir alanla ilgileniyor, işte o zaman bilgi yapılandırılarak öğreniliyor. Çoğu kimse de bu gerçeğin farkında, o yüzden öğretmenler de, veliler de öğrenciler de verilen bilgilerin öğrenilmesini umursamıyor aslında. Herkes sadece görevini yapıyor. Okulların gerçeği Şu; “bu bilgi sınavda çıkar” (ÖÜ11).

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkta “Sistemle İlgili Sorunlar” teması altında yer alan görüşleri özetlendiğinde; Türk Eğitim Sisteminin alt yapısında sorunların devam ettiği ve bu sorunlar çözüme kavuşturulmadıkça yapılandırmacılığa bağlı umutlarla eğitim-öğretimin kalitesini daha ileri noktalara götürmenin mümkün olmayacağı anlaşılmaktadır. Sistemle ilgili öğretim üyeleri pek çok sorundan bahsetmekle birlikte en çok üzerinde durdukları sorunlar arasında, hizmet öncesi eğitimin geleneksel olması, merkezi sınav uygulamaları, fiziksel koşulların yetersizliği, yasal düzenleme ve programların merkezi olması ve insan gücü faktörüyle ilgili sorunlar yer almaktadır. Öğretim üyeleri yapılandırmacılığa engel olan pek sorun olduğunu ifade etseler de, bu sorunların merkezinde MEB’de görev yapan insan gücünün alt yapı yetersizliği olduğunu ileri sürmektedirler. Öte yandan bir öğretim üyesi, eğitim bilimciler olarak yaşanan sorunlarda kendi payları da olduğuna işaret etmektedir. Eğitim bilimciler bir araya gelerek yapılandırmacılıkla ilgili uygulamalara, sorunlara ve çözümlerine ilişkin görüşlerini paylaşmamaktadır. Sonuç olarak bugünün Şartlarında Türk Eğitim Sisteminin yapılandırmacı yaklaşım için henüz hazır olmadığı, bu yüzden uygulanmaya başladığı 12 yıllık süreçte pür yapılandırmacı eğitimle yetişen öğrencilerin artık yükseköğretime başlarken bile halen daha önceki mezun öğrencilerden farklı bir eğitim almadıkları, daha nitelikli olmadıkları görölmektedir.

4.4. Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılığın Daha İyi Uygulanabilmesi İçin Önerileri

Araştırmanın 4. Alt probleminde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın eğitim sisteminde daha iyi uygulanabilmesi için önerilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin betimsel ve içerik analizleri sonucunda önerilere ilişkin iki ana

tema elde edilmiştir. Bunlar; (1) “MEB’e Yönelik Öneriler” ve (2) “Yükseköğretime İlişkin Öneriler” temalarıdır.

4.4.1.Tema: MEB’e Yönelik Öneriler

Bu temada, EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin, yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için yaşanan sorunların çözümüne yönelik Milli Eğitim Bakanlığı’nın neler yapması gerektiği hususundaki görüş ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretim üyelerinin, yapılandırmacılıkla ilgili yaşanan tüm sorunların çözümüne ilişkin görüşlerinde öğretim programları, öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetleri ve sistem yaklaşımı konuları ön plana çıkmaktadır. Ayrıca yapılan betimsel ve içerik analiz sonuçlarına göre öğretim üyelerinin çözüm önerilerinde iki temel husus ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki, tamamen yapılandırmacı yaklaşım odaklı önerileri, diğeri ise, yapılandırmacılıktan yana olmakla birlikte bu yaklaşımda ısrarcı olmayan, alternatifli önerileri içermektedir. Buna göre 5 katılımcının yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda eğitimin iyileştirilmesine yönelik öneriler getirdiğini, 6 katılımcının ise ülke olarak mevcut özellikler, imkânlar ve şartlar göz önüne alınarak eğitim sisteminin modernizasyonunu önerdikleri görülmektedir.

Yapılandırmacılıkta ısrarcı olmayan katılımcılar, köklü bir çözüm için tek bir eğitim felsefesi ya da belli bir kurama bağlı olmadan, orijinal olan ve kendi kültürel özelliklerimizi yansıtan, yeni programlardan yana olmuşlardır. Bu programların geliştirilmesinde de öncelikle tüm kuram ve felsefelerin incelenmesi, bunlardan Türk Eğitim Sisteminin mevcut yapısına ve kültürel özelliklere uygun olan yanların bütünleştirilerek karma bir yaklaşıma dayalı, özgün programların geliştirilmesi önerilmiştir. Ayrıca katılımcılar bu öneri doğrultusunda atılan tüm adımlarda ilgili tüm kesimlerin iş birliği içinde olmasını ve sorumluluk bilinciyle hareket edilmesini vurgulamışlardır. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri şu şekildedir:

Tek bir yaklaşıma bağlı kalmayı doğru bulmuyorum. Bir takım kriterlere göre farklı felsefeleri ya da farklı uygulamaları kombin yapabilmek çok önemli. Öncelikle bu yapılandırmacı yaklaşım nedir, ne değildir, hangi yaklaşımlarla kombin yapılmalıdır? Buna birlik içinde karar verilmeli ve süreçte herkes kendine düşen sorumluluğu, ciddiye alarak gerçekleştirmelidir. Yani evet genel felsefeler var, ama her ülkenin ya da her sistemin kendine ait özellikleri de var. Bu doğrultuda bir felsefesinin olması, birlikte kuramların, modellerin en uygun yönlerinin sentezlenebilmesi asıl başarı getirecek olan şeydir. Yaşanan sıkıntılar biraz buradan çıkıyor (ÖÜ10).

Var olan bütün eğitim-öğretimle ilgili yaklaşımlar, felsefeler, kuramlar her ne varsa bütün bunları entegre ederek kendimize özgü bir program geliştirmemiz gerekiyor. Yani bizim

ülkemin eğitim sistemi içerisinde yer alan öğrenciler, veliler her kimlerse bunlar.. Bunların ihtiyaçlarını dikkate alarak bir özgün program geliştirmekten başlamak gerekiyor (ÖÜ4).

Yapılandırmacılığı tek kurtarıcı olarak görmemek lazım. Yapılandırmacılığı vazgeçilmez bir eğitim felsefesi olarak görmemek lazım. Bence bizim kendi felsefemizi kendimizin belirlemesi lazım. Yani Türk Eğitim Sisteminde bir karma felsefe olabilir... Bir araştırma süreci olmalı sonra kültürümüze uygun yeni bir model geliştirilmeli, doğru kararlar alınmalı, doğru kişiler alınmalı bu kararları... (ÖÜ9).

Yapılandırmacılığı alıp bizim kültürümüzle harmanlayıp farklı ve milli bir yapılandırmacı anlayış oluşturulabilir. Bizim kültürümüz, medeniyetimiz tarihe damgasını vurmuştur. Yapılandırmacı anlayış batı toplumunu kendi çıkarlarının peşinde sürüklemiş ve kendinden başkasına yaşama hakkı vermemiştir. Bugün bu anlayışı ortaya çıkaran ve bu anlayışla hareket eden toplumlar kapitalist sistemin çıkmazına girmiştir. Bizim de kültürümüz bugün kendinden uzaklaşmakta ve bu dünya düzeninde ilerlemektedir. Bu yaklaşım, sahiplerinin bile bugün özellikle değerler açısından yüzünü güldürmemektedir. Oysa bizim geçmiş tarihimize bakıp orda alacağımız dersleri bugüne uyarladığımızda tüm dünyanın gıpta ile baktığı bir ülke olabiliriz (ÖÜ11).

Yani yapılandırmacılıkla, bilmem ne'cilikle, onla bunla tek başına bu iş olmaz. Hepsinin güzel tarafları alınıp karma ve bizim kültürümüze uygun bir eğitim felsefesi geliştirilirse bence daha başarılı sonuçlar elde edilebilir. Bence, dünyada pek çok model var. Dünyada çok iyi eğitim veren, bu konuda başarılı olmuş ülkelere gidelim, bakalım. Acaba hangi felsefeyi uyguluyorlar? Ve nasıl uyguluyorlar? Bu bizim kültürümüze uyar mı? Bunları uzun soluklu incelemek lazım.... Yani biz geçmişten buyana kaç devlet kurduk. Arkamızda bir kocaman Osmanlı var. Dolayısıyla biz bu felsefelere uygun mu hareket edeceğiz? Yoksa kendi eğitim felsefemizi mi geliştireceğiz? (ÖÜ2).

Burada en büyük problem şu: şimdi biz başkalarının üzerinde güzel bir gömlek görmüşüz. Onlara çok yakışmış. Sonra aynı gömlekten bedenine bakmadan, dikişini, kumaşını vs. iyice incelemeden gitmiş kendimize de almışız. Bu gömleği Türkiye'ye giydirmeye çalışıyoruz. Ama bu gömlek biliyoruz ki bize tam olarak uymuyor. Şimdi burada ne yapacağız? Bunu uydurmaya zorlayacağız. Dolayısıyla bu zorlamalarda da ne olacak? Belki yırtılacak, dikişleri patlayacak. Sonuçta giysen de bir şeye benzemeyecek. O halde biz kendi ölçümüze göre istediğimiz bir kumaştan bize yakışan bir gömlek yapmalı ve onu giymeliyiz. Yani eğitim bilimciler "Turkish bir yapılandırmacılık" tasarlayacak ve bunu uygulayacağız. Yani sistem Turkish olacak (ÖÜ6).

Katılımcılardan bazıları bu söylemlerinde geçmişte Ahi-evran, Enderun Mektepleri, Köy Enstitüleri gibi eğitim tarihinde önemli yeri olan eğitim uygulamalarını ve günümüzde eğitimde başarılı olan ülkelerin eğitimlerini incelemek gerektiğini ifade etmektedirler. Bu adımdan sonra geliştirilecek programların da kültürel yapı ile uyumlu, milli bir temele dayalı olması önerilmektedir. Katılımcılardan ÖÜ2, eğitim sisteminin yüzünü batıya çeviren bugünkü anlayışından uzaklaşmasını, ÖÜ11 ise şu an mevcut olan itaatkâr, tek tip insan yetiştirme anlayışını, yani eğitim sisteminin paradigmasının mutlaka değiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Genel anlamda köklü bir değişimi yani paradigma değişikliğini öneriyorum. Türk Milli Eğitim Sisteminde batıcı paradigma kesinlikle değişmeli, geç bile kalındı (ÖÜ2).

Türkiye Cumhuriyetinden itibaren bakıldığında resmi bir ideoloji var, bu ideolojiyle yapılandırmacılık bir anlamda zaten tam örtüşmüyor. Uygulanmasını zorlaştırıyor. Resmi ideoloji, eğitim sistemi vasıtasıyla, nasıl vatandaş olması gerektiğini ortaya koyuyor. Cumhuriyetten itibaren resmi ulusal devlet anlayışı ve aynı resmi programların her kesimde uygulanması; devletine itaat eden, tek tip insan yetiştirme düzeni yerleşmiş. Bu yerleşik anlayış, merkezden yönetimi öngörüyor ve yapılandırmacılığın uygulanmasıyla çelişiyor. Uygulanmasını

önemli ölçüde aksatıyor. Belki de MEB’de hâlâ aynı anlayış olduğu için bilinçsizce politikalar uygulanıyor. Bu bakış açısının değişmesi gerekiyor (ÖÜ11).

Eğitim sisteminde paradigma değişimi olması gerektiğini düşünen her iki katılımcının da mevcut eğitim anlayışını farklı açılardan ele alarak aynı öneriyi getirdikleri görülmektedir. Eğitim sisteminin milli yönüne ya da resmi ideolojisine yönelik olarak katılımcılara doğrudan soru yöneltilmemesi ve derinlemesine incelenmemesi nedeniyle iki katılımcı tarafından dile getirilen paradigma değişimi önerisinin temelinde farklı boyutların da etkisi olabileceği söylenebilir. Öte yandan yapılandırmacılıktan yana öneriler getiren bir katılımcı, ülke olarak maddi ve manevi tüm değerlerin yapılandırmacılığın bakış açısına uyum sağlayacak yapıda olmadığını, ancak yapılacak bazı düzenlemelerle bu yaklaşımın uygulanabileceğini belirtmektedir. Bu yönüyle bu katılımcı da eğitim sisteminde yapılandırmacılığın işe yarayan yönlerinin alınabileceğine işaret etmektedir. Katılımcı daha çok uygulamalar açısından öneriler getirirse de söyleminde milli eğitimin felsefi açıdan da bazı düzenlemeler yapılarak daha iyi yerlere gelebileceğini ifade etmekte ve eğitim sistemin yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Katılımcının görüşü şu şekildedir:

Bence yapılandırmacılık bize uygundur deyip buna göre bir çözüm yolu geliştirilmelidir. Çünkü yapılandırmacılık bugün işe yarayan bir eğitim sistemidir.... Türkiye’de eğitimin geleneksel bir boyutu var. Bu boyutla bize uyuyor mu yapılandırmacılık? Bir de günümüz koşullarında yapılandırmacı sistem sürer mi? Sisteme baktığımızda sistem geleneksel, Avrupa da olduğu gibi değil. Osmanlı da, Türkiye de eğitim, bilginin ve öğretmenin merkeze alındığı, daha otoriter bir yaklaşımı ortaya koyuyor. Ama öte yandan da bilginin hayatta bir işe yaraması gerekiyor, pragmatik bir yaklaşım da var. Dolayısıyla yapılandırmacı sistemle uyuşan ve uyuşmayan taraflarının olduğunu görebiliyoruz, bunları tespit edebiliriz. Günümüzde yapılandırmacılık işe yarayabilir ama Türkiye’nin eğitim imkânları ve milli eğitimin yapılması bu yaklaşımı uygulamak için bazı sorunları ortaya koyuyor. Yani felsefi açıdan bazı düzenlemeler yapılarak, sınıflardaki öğrenci sayısını azaltarak, sınavları yeniden düzenleyerek vs. daha iyi bir noktaya getirilebilir. Yani her halükarda sistem yeniden yapılandırılmalıdır diye düşünüyorum (ÖÜ7).

Yapılan analizlerde hem yapılandırmacı hem de karma bir yaklaşımdan yana olan toplam 10 katılımcının eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması önerisinde birleştikleri görülmektedir. Sistemin yeniden yapılandırılması konusunda bu katılımcıların vurguladıkları noktalar; Ülkenin benimsediği eğitim felsefesinin öncelikle belirlenmesi, kararların ilgili tüm kesimlerle istişare edilmesi ve doğru kişilerin karar vermesi, işbirliği içinde hareket edilmesi, programların aceleye getirilmeden uzun vadeli pilot uygulamalarının yapılması ve bu uygulamaların değerlendirilmesi, programların ezber bilgi içermeden öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesidir. Katılımcıların tümü tarafından ısrarla vurgulanan ve önemli

görülen husus ise eğitimle ilgili önerilen düzenlemelerin sistem yaklaşımıyla gerçekleştirilmesidir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Bireysel olarak sonuçta kimse bir şey üretemez, bunu da kimse kabul etmez ve etmiyor da zaten. Bizim birbirimize inanmamız lazım. Yoksa bunlar ne ki? Biz bunların âlâsını çözeriz. Ama iyi niyetli olmak gerekiyor. İnsanlar kafalarındaki art niyetlerden uzaklaşarak, farklı fikirleri ortaya koyabilecek ve ortak çalışabilecek ortamlara sahip olabilsen, bence diğer ülkelerdeki modellerden çok daha iyisini yapabiliriz diye düşünüyorum (ÖÜ6).

Eğitim sistemi yeniden yapılandırılmalıdır. Yeniden yapılandırılırken de Türk Eğitim Sistemimizin sınav odaklı eğitim sistemi anlayışından kurtarılması gerekmektedir. Yeniden yapılandırılırken öncelikle fiziki mekânların yeniden düzenlenmesi, ders kitaplarının yeniden ele alınarak düzenlenmesi, öğretim programındaki yoğunluğun azaltılması, seçimlik derslerin artırılması; bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ve çağın gereğine uygun seçimlik derslere programda yer verilmesi gerekir. Öğretim için her bir dersin özelliğine uygun dersliklerin oluşturulması, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış ilkelerine uygun olarak yetiştirilmesi var olan öğretmenlerin de hizmet içi eğitim uygulamalarından geçirilmesine mutlaka dikkat edilmelidir. Yani eğitim sistemindeki tüm alt sistemlerde düzenlemeler yapılmalıdır (ÖÜ3).

Bir kere bilimsel sağlam bir alt yapıya dayanacak eğitim. Öyle 3 günlük, popülist yaklaşımlarla, günü kurtarayım yaklaşımlarıyla eğitim sistemini düzeltemeyiz. Sonra program gerçekçi olacak, Türkiye'nin gerçekleriyle uyum sağlayacak.... Yani biz nasıl bir toplum istiyoruz, çocuklarımızdan ne bekliyoruz? Ne bizi düze çıkarır? Sıkıntılarımızı yapılandırmacılığa dayalı yaklaşımla mı halledebiliriz? Sadece yapılandırmacılık üzerinden mi hareket edilmeli, yoksa hangi yaklaşım ya da modellerin bize uyacağına bir kere doğru karar vermemiz lazım. Ne olarsa önce bunun teşhisini koymak lazım (ÖÜ2).

Kısmen 2005 yılında çoklu zekâyı ve yapılandırmacılığı temel alan bir program değişikliği oldu ama programdaki 1-2 değişiklikle olmaz. Öğretmenin yetiştirilmesi ayrı bir unsur, okul binalarının dizaynı ayrı bir unsur. Bunları kolaylaştıracak eğitimle ilgili yasaların, yönetmeliklerin çıkarılması ise ayrı bir unsur.... Her biriyle ilgili çalışmaların yapılması çalıştayların düzenlenmesi ve planlı programlı olarak yapılandırmacılığa geçilmesi gerekir. Bu da 1 veya 2 yılda geçilecek bir şey değil. En az 5 yıllık yoğun bir çalışmayı gerektirir. Üniversiteden uzmanlarla birlikte hareket ederek, MEB'in de yapılandırmacılığın ne olduğu hakkında doğru bilgi sahibi olarak, bilinçli olarak yasaları, yönetmelikleri ve tüm uygulamaları buna göre düzenlemesi gerekir (ÖÜ11).

Programların katı merkezi programlardan daha esnek programlara doğru geçiş yapması gerekir, bölgelerin kendi programlarını kendilerinin yapması gerekir. Çok kültürlülükte de belki bu anlamda söz konusu olabilir. Bölgelerin kendi koşullarına göre, bireylerin ihtiyaçlarına göre bir yapılanma oluşturabilmek gerekiyor. Sınav sisteminden öğretmen yetiştirmeye kadar dersane sistemlerini daha iyileştirmesine kadar sistemin yeniden yapılandırılması gerekiyor (ÖÜ7).

Sanırım bir sistem sorunu var. Sistem, onu oluşturan alt sistemlerden oluşur. Dolayısıyla, eğitim sistemini oluşturan alt sistemler var. Öğretmenler, alt yapı, öğretim programı, vs. gibi. Birinde yapılacak bir değişiklik diğerlerini de etkiler. Eğer her alt sistemde eşgüdümlü değişiklikler yapılmazsa, yapılandırmacılığın uygulanması zordur. Yani alt yapınız istediği kadar mükemmel olsun, öğretmenleriniz buna hazır değilse, yapılandırmacılığa inanmıyorsa ya da neyi nasıl yapacağını bilmiyorsa, yapılandırmacılık konusunda bilgi ve beceri eksikliği varsa işiniz zor, sistem çöker. Türkiye'de olan bu. Bu alt sistemlerin tümünün elden geçmesi gerekiyor (ÖÜ1).

Yani eğer bir eğitim sisteminden bahsediyorsak, çok boyutlu düşünmek zorundayız. Ülkede eğitimi programlara odaklanarak ya da öğretmenlere, öğrencilere odaklanarak yürütmek yanlışır.... Eğitim sisteminin oluşturulmasında felsefecilerin yer alması lazım, psikologların yer alması lazım, hatta ekonomistlerin yer alması lazım. Bizde mesela eğitim öğretim maliyeti hesaplanmıyor. Oysa günümüzde böyle kapitalist bir düzende, yani her şeyin parasal bir değeri, maliyeti olduğu bir zamanda eğitim öğretim faaliyetinin maliyetinin ne olacağı hakkında bir bilgimiz yok. Maliyet hesaplaması hiç yapmıyoruz. Bir tarafta atanamayan öğretmenler var bir tarafta pedagojik formasyondan seri halde yetiştirilen öğretmenler var (ÖÜ4).

Katılımcılar bu söylemlerinde eğitimin sistem yaklaşımıyla yeniden yapılandırılmasını önerirken, aynı zamanda yeni öğretim programları geliştirilmesini de ön görmektedirler. Bu programların da program geliştirme prosedürüne uygun olarak hazırlanması gerektiğini belirtmektedirler. Katılımcıların ön gördüğü bu programlarda ise, öğrenci merkezli yaklaşıma uygun olarak daha önce sıklıkla vurgulanan düzenlemelerden farklı olarak; sınıf ve okul dışında öğrenme alanlarına daha çok yer verilmesi, oynayarak ve eğlenerek öğrenmeye dayalı olması ve velilerin sürece daha çok dâhil edilmesi önerilmektedir.

Önerilerinde ekstra eğitim programlarına ağırlık verilmesi gerektiğini belirten bir katılımcı, bilgiyi yapılandırarak öğrenebilmek için gerçek deneyimler yaşamının önemini vurgulamakta ve okul çatısı altında gerçekleşen eğitimlerin daha çok bilişsel öğrenmelere hizmet ettiğini, bu öğrenmelerin de ezber bilgilerden yani yapılandırılmamış bilgilerden ibaret olduğunu savunmaktadır. Katılımcının görüşü şöyledir:

Programlarda sınıf dışı eğitim alanları oluşturmaya ihtiyaç vardır. Çocuklar öğleye kadar okulda, sonra okul dışında olabilir. Eğer deneyim oluştursanız, öğrenirsiniz, bilgiyi yapılandırırız. Sınıf dışında sinemalar, tiyatrolar, galeriler, fabrikalar, bağlar, bahçeler, tarım alanları, tarihi mekânlar vs. en iyi deneyim yaşanacak mekânlardır. Öğrencileri buralara, sınıfın dışına doğru çekmek gerekiyor. Bizim eğitim sistemimiz şu anda hep sınıfta merkezleşmiş, biz bunu dışarıya doğru çıkardığımızda bilginin yapılandırılması daha güçlü bir şekilde gerçekleşir (ÖÜ7).

Öte yandan aynı katılımcı, okullarda öğrencilere ihtiyaçlarından daha fazla bilgi yüklemesi yapıldığını, öğrencilerin bu kadar ezber bilgiye değil oyun oynamaya ihtiyacı olduğunu ileri sürmektedir. Oyun oynamanın bir içgüdü olduğunu ve her yaştaki birey için kalıcı öğrenme sağladığını belirten katılımcı, yapılandırmacılığın etkili olarak uygulanabilmesi için programlarda oyuna daha fazla yer verilmesini ön görmektedir. Bu katılımcının görüşü şu şekildedir:

Bana göre programların oyuna ve eğlenerek öğrenmeye dayalı olarak tasarlanması gerekir. Çünkü öğrencilerin bu kadar çok bilgiye değil, oynamaya ihtiyaçları var. Oynamak en önemli, en güzel eğitimidir, en önemli boşluğu doldurur. Friedrich Schiller'in "oynama içgüdü" diye bir kavramı vardır. Diyor ki: "Bu oynama içgüdüsel olarak insanda doğuştan vardır. Hele çocukta bu içgüdü çok aktiftir"... Çocuk oynayarak öğreniyor aslında, ama biz dersane, ders, okul, sınav diye diye oyundan men ediyoruz. Hâlbuki sosyalleşmeyi, insanlarla iletişim kurmayı, kavga etmeyi, anlaşmayı, uzlaşmayı, bozuşmayı hepsini oyunlarla öğreniyoruz. Biz bu çok önemli olan öğrenme ortamından uzak tutup, öğrencileri bilişsel öğrenmeye zorluyoruz. İşte "kitabı oku, çalış öğren" diyoruz, bu çok yanlış bir şey... (ÖÜ7).

Başka bir katılımcı ise, öğretim programlarına ilişkin olarak ailelerin, çocuklarının öğrenmelerine daha çok destek olabilmeleri için öğrenme sürecinde veli katılımını artırıcı düzenlemeler yapılmasını önermektedir. Katılımcıya göre; bazı veliler,

çocuklarının akademik başarıları ve genel durumlarıyla ilgili bilgi paylaşımında bulunmak amacıyla yapılan toplantılara hiç katılmamakta ve hatta çocuklarının öğretmenlerini hiç tanımadan öğrenci okulu bitirmektedir. Hâlbuki veliler, çocuklarının öğrenci olarak yerine getirmesi gereken ödevlerini ve sorumluluklarını daha yakından takip etmelidirler. Okulda verilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin çocuklarının gelişimi üzerindeki etkilerinin farkında olmalı ve hem öğretmeni hem de öğrenciyi desteklemelidir. Bu yüzden sosyal yapılandırıcılık açısından veli katılımının çocuklarının öğrenmesinde etkisiyle ilgili bir farkındalık oluşturulması ve programlarda veli-öğretmen ve öğrenci üçgeninde daha fazla işbirliğini gerektiren düzenlemelerin yapılması öngörülmektedir. Ancak yapılandırıcılığın uygulanmasında bundan daha da önemlisi öğretmenlerin yapılandırıcılıkla ilgili eksiklerinin tamamlanması olduğu söylenebilir. Çünkü katılımcıların önerilerinde öncelik ve ağırlık verdikleri hususlardan birini öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri oluşturmaktadır. Katılımcılar halen görevi başında olan öğretmenlerin, yıllardır bu programların uygulayıcısı olduğunu ve özellikle yapılandırıcılıkla ilgili bilgisizlik ve yanlış anlamının olmaması gerektiğini ifade etmektedirler. Bunun yanında öğretmenlerin yapılandırıcılığı uygulayabilmeleri için farklı disiplinlerde de kendini geliştirmesi, teknolojiyi kullanabilmesi, günceli takip edebilmesi, yaratıcı düşünebilmesi, doğru kararlar verebilmesi, güçlü bir iletişim becerisi gibi pek çok donanıma da sahip olması gerekmektedir. Katılımcılar MEB'e yönelik önerilerinde, öğretmenlerin yapılandırıcılığın ortaya koyduğu öğretmen profiline sahip olmaları için hizmet içi eğitimlerin tüm öğretmenler için sürekli olması, zorunlu olması ve ciddiyetle yapılması hususunun altını çizerek vurgulamaktadırlar. Bir katılımcı ise hizmet içi eğitimlerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinden ziyade yüz yüze gerçekleşmesinin daha etkili olacağını düşünmektedir. Uzaktan eğitim yoluyla verilen eğitimlerin bazı öğretmenler tarafından ciddiye alınmadığı ve amacına yeterince ulaşmadığı ifade edilmektedir. Bazı katılımcıların MEB'deki öğretmenlerin yapılandırıcılıkla ilgili tüm eksiklerinin giderilmesine yönelik önerileri şöyledir:

Bir kere öğretmeni bu konuda iyi yetiştirmek lazım. Hizmet içi eğitimle ilgili net kararlar, yaptırım gücü olan kararlar alınmalıdır.... İstedğin kadar programı harika yap; öğretmen bu programın önemine inanmıyorsa, öğretmen bu programda ne yapacağını bilmiyorsa, öğretmenin niteliği yoksa o program çöpe gitmeye mahkûmdur. Hiçbir sonuç alamazsın (ÖÜ2).

Hangi sistem olursa olsun mesele öğretmende biter. Eğer sistemi uygulamaya çalışıyorsanız ilk önce öğretmenlerinizi o konuda iyi yetiştirmeniz gerekir. Yani seminerlerle, panellerle, hizmet içi eğitim kurslarıyla vs. öğretmenlerin sağlam ve yeterli bir donanıma sahip olması gerekiyor. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi çok önemli, özellikle teknoloji konusunda öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerekir (ÖÜ7)

Bence öğretmenlere yapılandırmacılıkla ilgili farkındalık oluşturacak, anlayış kazandıracak eğitimler verilmesi daha elzemdir. Çünkü koşullar elverdiği halde, elinde imkânı olsa bile istemediği için yapılandırmacı uygulamalar yapmayan öğretmenler var. Ya da elinde en iyi imkânı olmasına rağmen davranışçılıktan, geleneksellikten vazgeçmeyen öğretmenler de var (ÖÜ5).

Görevdeki öğretmenlere sürekli olarak hizmet içi eğitim verilmesi çok önemli. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım; pek çok alanda bilgiye sahip olmayı, öğretmenin mevcut geleneksel anlayışını değiştirmesini, kendisini sürekli olarak güncellemesini, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrencilere özellikle farklı alternatifler sunabilmesini gerektiriyor. Velilerle işbirliği yapabilmesini gerektiriyor. Biz bütün bunları hizmet öncesinde öğrencilere kazandırmaya çalışıyoruz ama görevdeki öğretmenleri de hizmet içi eğitimlerle eğitmek gerekiyor (ÖÜ10).

Ben öğretmenlerle ilgili en önemli sorunun hizmet içi eğitim eksikliği olduğuna inanıyorum. Bir farkındalık eğitiminin verilmesi lazım bu öğretmenlere. Öğretmenlerin farkındalığı artırılmalı diyorum...(ÖÜ8).

Çevremizden duyuyoruz mesela, öğretmenlere uzaktan hizmet içi eğitimler veriliyor. Öğretmenin o ortamdaki ayrılması gerekirken “sen benim yerime bakıver” diyor yakınındaki öğretmen arkadaşına. Çekiyor gidiyor... Yani hizmet içi eğitimler yüz yüze olduğunda karşılıklı bir etkileşim olur. Sorular soruluyor, cevaplar tartışılıyor. Uzaktan olunca bazı öğretmenler suiistimal edebiliyor, çok kaile alınmayabiliyor... (ÖÜ9).

Katılımcılar bu söylemlerinde, öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili eksik olan yönlerinin, onlara sunulan eğitimler yoluyla giderilmesini önermektedir. Ancak bir katılımcı, bu eğitimlerin tek başına öğretmenlerin yapılandırmacılıkta yeterli olmasını sağlayamayacağını, aynı zamanda onları içsel olarak da harekete geçirmek gerektiğini belirtmektedir. Bunun için daha önce uygulanan “stajyer”, “uzman” ve “başöğretmen” gibi bir yapılanmanın yeniden oluşturulmasının ve bunun merkezi bir sınavla değil, akademik ölçütlere göre belirlenmesinin daha etkili olabileceğini ifade etmektedir. Katılımcı, bu düzenlemeyle birlikte her akademik kademenin maaşlarına belli oranlarda artış sağlanmasının, öğretmenlerin motivasyonlarını daha çok artıracaklarını ileri sürmektedir. Başka bir katılımcı da benzer şekilde, öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması için maddi ve manevi olarak desteklenmesi gerektiğini, motivasyonu yüksek olan ve öğrenciye değer veren öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalarda başarılı olabileceğine işaret etmektedir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Bizim ülkemizde öğretmenin tükenmişlik seviyesinden kolaylıkla bahsedebilmekteyiz. İki sene içerisinde çok idealist bir öğretmen, tükenmiş bir öğretmene dönüşebiliyor. Çünkü onları teşvik edecek, daha çok gayretlendirecek sistem içinde bir neden yok. Öğretmenler için itici bir kuvvet olması gerekiyor.mesela yüksek lisansını yapan *uzman öğretmen*, doktorasını yapan *başöğretmen* olsa, diyelim ki 4 makalesi ya da projeleri yayınlanan *uzman öğretmen* olsa. Bunların maaşlarında belirli artışlar olsa kademeler arasında, daha çok etkili olur.... Tazelenme çok önemli. Eğer eğitimciyseniz her zaman tazelenmeye kesinlikle ihtiyacımız vardır. Ruhunu, duygularını, zihnini, hayatını tazelenmeye ihtiyacı vardır insanın. Eğer aynı havayı soluyorsanız zehirlenip gidirsiniz, tükenmişlik kaçınılmaz olur. Dolayısıyla bu tür uygulamalar bir tazelenme vesilesidir ve hizmet içi eğitimler tek başına yeterli değildir. Bu vesileleri oluşturmak lazım. Öğretmen nasıl tazelenebilir? Nasıl geliştirir kendini? Bunun yollarının bulunması gerekiyor milli eğitim tarafından (ÖÜ7).

Tabii öğretmenlerin yapılandırmacılıkta yüklerinin eskiye göre çok daha fazla olduğunun farkında olmaları gerekiyor. O yüzden öğretmenlerin özellikle maddi ve manevi desteklenmeleri, yüreklendirilmeleri, motivasyonlarının yüksek olması en önemli şeylerdir. Unutmayalım ki eğitim sürecinde en önemli unsur öğrencidir ve öğrenemeyen öğrenci yoktur. Öğretmeyen öğretmen vardır. Aslında her halükarda, öğrenciyi her zaman önemseyeceğiz. Yani öğrenciyi önemsedğin ölçüde çaba sarf ediyorsun. Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırabilmek için alternatifler üretebiliyorsun. Ben öğretmenle ilgili sorunlar çözüldüğünde yapılandırmacılıkta önemli bir yol kaydedilebilir diye düşünüyorum (ÖÜ10).

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için “MEB’e Yönelik Önerileri” temasında yer alan görüşleri özetlendiğinde; bir grup öğretim üyesinin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda eğitimin iyileştirilmesine yönelik, diğer bir grubun da ülkenin mevcut özellikleri, imkânları ve şartları göz önüne alınarak sisteminin modernizasyonuna yönelik öneriler getirdikleri görülmektedir. Eğitim sisteminin modernizasyonundan yana olan öğretim üyeleri, Türkiye gerçekleriyle uyumlu, ancak farklı bir anlayışla, yeni bir eğitim modeli tasarlanmasını önermektedir. Bunun için de tüm kuram ve felsefelerin iyi yönleri bütünleştirilerek karma yapıda, yeni ve özgün öğretim programlarının geliştirilmesini uygun bulmaktadırlar. Bu öğretim üyelerinden bazıları ise, milli eğitim sisteminin paradigmasının değiştirilmesini; batıyı taklit eden ve itaatkâr, tek tip insan yetiştirme anlayışından artık vazgeçilmesini önermektedir. Yapılandırmacılıktan yana olduğu anlaşılan diğer öğretim üyeleri ise, yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için eğitimin alt sistemlerinde yapılması gereken düzenlemeleri sıralamaktadırlar. Öte yandan hangi grupta olduğu fark etmeksizin öğretim üyeleri, mevcut eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasında ve bu yapılandırmanın da sistem yaklaşımıyla gerçekleştirilmesinde birleşmektedirler. Ayrıca öğretim üyelerinin tümü, sistemde yer alan öğelere ilişkin yaşanan sorunlarda da sıklıkla vurguladıkları (sınıflarda öğrenci sayısının azaltılması, öğrenme ortamlarının fiziksel şartlarının iyileştirilmesi, merkezi sınavlar vb.) konuların dışında, öğretim programlarıyla ilgili önerilerde de bulunmuşlardır. Bazı öğretim üyeleri programların sınıf ve okul dışında öğrenme alanlarına daha çok yer veren, oynayarak ve eğlenerek öğrenmeye dayalı olan ve velileri sürece daha çok dâhil eden programlar olmasına işaret etmektedirler. Bunların dışında öğretim üyeleri önerilerinde son olarak öğretmenlere yer vermektedirler. Öğretmenlerin yapılandırmacı bir öğretmen profiline sahip olabilmeleri için tüm eksiklerinin giderilmesi ve akademik ölçütlere göre kendilerini geliştirmeye teşvik eden düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Böylece maddi ve manevi olarak desteklenen öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olacağı ve bunun da yapılandırmacılıkla ilgili sorunları önemli ölçüde azalacağı savunulmaktadır.

4.4.2. Tema: Yükseköğretim’e Yönelik Öneriler

Bu temada, EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin, yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için yaşanan sorunların çözümüne yönelik yükseköğretimde neler yapılması gerektiği hususundaki görüş ve önerileri belirlenmeye çalışılmaktadır. Öğretim üyeleri yükseköğretime yönelik önerilerinde; öğretmen yetiştirme programlarıyla, programların uygulanmasıyla, eğitim fakültesindeki öğrenme ortamlarıyla, programların yürütücüsü olan öğretim elemanlarıyla ve son olarak kendi aralarındaki iletişim ve işbirliğine yer vermektedirler.

Öğretim üyeleri yükseköğretimde ağırlıklı olarak öğretmen yetiştirme programlarına ve eğitim bilimciler olarak kendilerine yönelik öneriler getirmektedir. Bu önerilerde ise öncelikle öğretmen yetiştirme hususuna yer vermektedirler. Yapılan analizlerde tüm katılımcıların, mevcut öğretmen yetiştirme sisteminden memnun olmadıkları anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmenlik formasyon derslerinin uygulama saatlerinin yetersizliği, pedagojik formasyon eğitiminin kalitesizliği, öğretmen adaylarının seçimi ve öğrencilerin niteliksiz olması temel sorun olarak görülmektedir. Katılımcılar görüşlerinde genel olarak, mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin nitelikli bir öğretmen yetiştirmede yeterli olmadığını ve öğretmen adaylarının programa alınmasından mezun olana kadarki süreçte yapılan uygulamaların yapılandırmacı bir öğretmen için uygun olmadığını belirtmektedirler. Bununla birlikte katılımcılara yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için önerileri sorulduğunda sadece 6 katılımcı mevcut öğretmen yetiştirme programlarının yeniden hazırlanarak ya da revize edilerek mutlaka yenilenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Katılımcıların bu önerileri MEB’deki öğretim programlarına ilişkin getirdikleri öneriye benzemektedir. Katılımcılardan 4’ü yapılandırmacılığı uygulanabilir kılmak için mevcut programdan bağımsız yeni bir öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesini, 2’si ise yapılandırmacılığı merkeze alarak mevcut programların revize edilmesini önermektedir. Bu katılımcılardan 3’ü ise, öğretim üyelerinin eğitim-öğretimde başarılı olan ülkelere gönderilerek bu ülkelerin hem genel eğitim sistemlerini hem de öğretmen yetiştirme programlarını incelemenin ve böylece dünyadaki uygulamalardan iyi örnekler almanın da faydalı olacağını belirtmektedirler. Bazı katılımcıların bu yöndeki görüşleri şöyledir:

Öncelikle öğretmen adaylarını bilinçlendirmek gerekiyor. Yani yapılandırmacı eğitim felsefesini benimsetmekle, öğretmen adaylarını bilinçlendirmekle başlayabiliriz. Çünkü öğrenci geleneksel

anlayışla yetişip, mezun olduktan sonra yapılandırmacılığa göre öğretmenlik yapacaksınız dediğinizde ona söyleneni değil ona öğretileni hayata geçiriyor. “Bana ne öğrettiyseniz; ben oyum” diyor aslında. O nedenle hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarını özellikle bu yaklaşım paralelinde yetiştirebilecek şekilde, derslerimizde onlara örnek olarak, model olarak, örnek uygulamalar yaparak, farkındalıklarını arttırarak hareket etmek gerekiyor. Bu yüzden programları buna göre düzenlemek ilk adım olabilir. Öğrenme sürecinde en azından, bizim onları yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yetiştirebilmemiz gerekiyor (ÖÜ10).

Evet, kesinlikle yeni bir öğretmen yetiştirme modeli geliştirmek gerekiyor. Derslerde öğrenci merkezli yaklaşımlara dayalı uygulamalara ve öğrenmeye fırsat vermek gerekiyor. Başka ülkeler bunu nasıl başarıyor, bunun incelenmesi lazım. Hocaların yurtdışına gidip bu eğitimleri yakından görebilmesi, araştırabilmesi için fırsatlar sunulması gerekiyor. Yani bu ülkeler neler yapıyor, bizde de yapılabilir mi, bunların analiz ve sentezlerinin yapılması lazım diye düşünüyorum. (ÖÜ8).

Öğretmen adaylarının ilk etapta bu yaklaşıma uygun yetiştirilmesi gerekir. Bunun için şimdi kullandığımız programları bir kenara koyup, yeni bir öğretmen yetiştirme modelinin geliştirilmesi gerekir. Bu modelde programların yapılandırmacı öğretmen becerisini kazandırdığı gibi zihinsel dönüşümü de sağlayacak bir yapıda olması gerekir (ÖÜ11).

Öğretmenler eğitimde önemli diyoruz. O halde bir kere öğretmeni iyi yetiştirmemiz gerekiyor. Öğretmenlerin niteliğini arttıracamız en başta. Öğretmen seçiminden başlayarak yapacağız bu işi. Nitelikli öğretmenler geldiği zaman, sen bu ülkede yapılandırmacılığı da, her türlü uygulamayı da yapabilirsin. Bu yüzden gerçekten öğretmen olmak isteyenlere ve iyi düzeyde akademik başarıya sahip olanlara bu fırsat verilmeli. O yüzden seçilerek alınmalı öğretmen adayları. Hem de birkaç aşamalı bir seçim süreci olmalı. Sadece üniversite sınavıyla değil. Hem mülakatlar yapılmalı, hem performans değerlendirmeleri yapılmalı, portfolyoları incelenmeli. Programlarda zorunlu dersleri, seçmeli dersleri, uygulamalarını vs. tümünü yeni baştan düzenlemek gerekiyor (ÖÜ2).

Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin önerilerinde iki katılımcı, programların yeniden oluşturulmasından yana görüş bildirirken, öğretmen adaylarının programlara alınmasında uygulanan seçme işlemlerinin niceliği ve niteliğinin artırılmasını ve böylece adayların birkaç eleyici aşamadan geçirilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır. Öğretmenlik mesleğini, sınavlarda ezberi iyi olduğu için başarılı olanların ya da bu mesleği *çaresizliğin çaresi* gibi görenlerin değil, bu mesleğe gönül verenlerin ve kapasitesi olanların alınmasını dile getirmektedirler.

Bazı katılımcılar ise programlara ilişkin önerilerinde, eğitim fakültesinde yürütülen derslerin uygulama saatlerinin artırılması yönünde görüş bildirmektedir. Başka bir katılımcı, derslerin uygulama saatlerini artırmak için teorik kısmında yer alan bilgilerin sadeleştirilebileceğini ve böylece teoriğinin azaltılması suretiyle uygulamaya daha çok vakit kalabileceğini dile getirmektedir. Uygulamaya ilişkin önerilerin bir diğeri ise, öğrencilerin okulda öğrendikleri öğretmenlik becerilerinin gerçek ortamlardaki uygulamalarına daha fazla yer verilmesidir. Bunun için bir katılımcı farklı tüzel kimlikli kurum ve kuruluşlarda, proje kapsamında yürütülen çalışmalarla öğrencilerin gönüllü olarak öğretmenlik uygulamaları yapabileceği fırsatların sunulmasını önermektedir. Katılımcı bu doğrultuda öğrencilerin topluma

hizmet uygulamaları dersi kapsamındaki faaliyetlerinin daha fazla öğretmenlik uygulaması yapabilecekleri şekilde düzenlenmesi ya da bu tür faaliyetleri içeren derslerin ve sürelerinin artırılmasının uygun olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması derslerinin daha etkili olacak şekilde yürütülmesi, ciddiye alınması ve süresinin artırılması önerilmektedir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Yani derslerde öğrenci uygulamalarına ayrılan süreyi artırmak istesek de saat olarak sınırlı olacaktır. O zaman şöyle bir uygulama olabilir mesela, bu uygulamalar proje çalışmaları şeklinde yürütülebilir. Bazı okulların gönüllü öğretmenlik projeleri var, onlar hafta sonu gönüllü olarak öğretmenlik yapıyorlar. Başka kurumlarla birlikte işbirliği yapılarak Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde yaptıkları çalışmalar gibi ama öğrenciler bunu ders gereği yapmıyor. Bu tarz proje çalışmalarına, gönüllü yapabilecekleri öğretmenlik uygulamalarına öğrenciler yönlendirilebilir. Ya da okulda aldıkları Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin kapsamı, süresi, uygulamaları öğretmenlik uygulamasını da içerecek şekilde artırılabilirse daha etkili olabilir (ÖÜ8).

Öğretmenler bir tasarımcı gibi süreçte ne varsa tümünü göz önüne alarak mevcut imkânlarına göre en iyi nasıl öğretim yapılır bunu tasarlayacak yetkinlikte olmalı. Hangi amaç için hangi materyalleri kullanmalı, hangi yöntemleri teknikleri kullanmalı, bunları nasıl uygulamalı, ne kadar zamanda, işlem sırası nasıl olmalı. Hangi örneği vermeli vs. Öğrenci mezun olurken bunların uygulamada nasıl olacağıyla ilgili sorun kalmamalıdır artık. Yapılandırmacılıkta öğrenme-öğretme süreci kitaplarda yazıyor. Okuyarak ve dinleyerek öğrenilir bu. Sınavda sorsan öğrenci cevabını da verir. Ama çok basit gibi görünse de örneğin, yapılandırmacı bir süreçte soru-cevaba dayalı bir uygulamanın nasıl yapılacağını tasarlayamayan bunun örneğini gösteremeyenler oluyor. Dolayısıyla en iyi deneyim yaşayarak öğrenilir. Bu yüzden programlardaki derslerde uygulamalar daha çok önemsenmeli. Gerekirse teorik kısmı azaltılmalı...(ÖÜ9).

Öğrencilere öğrendiklerini uygulayabilmeleri için daha çok imkân verilmeli. Öğretmenlik uygulaması derslerinde yapılandırmacı uygulamalar için en iyi fırsatlar sunulabilmeli. Bu yüzden daha itinalı yürütülmeli, bu dersin süresi artırılmalı. Danışman öğretim elemanları için bu uygulamalar ekstra yük olarak görülmeyecek şekilde programlarda düzenleme yapılmalı (ÖÜ4).

Katılımcılar bunun yanında yükseköğretimde, öğrenme sürecine ve ortamla ilgili özelliklere ilişkin önerilerde de bulunmaktadır. Bu önerilerde eğitimle ilgili kullanılan teknolojilerin yeni olması, öğrenme yönetim sistemlerinin kurulması ve etkili bir şekilde hizmet vermesinin sağlanması, okuldaki her ortamda internet ağlarına, veri kaynaklarına ve sanal kütüphanelere ulaşılması, dersliklerde sıra ve masaların hareketli olması ve akıllı tahtaların yaygın olarak kullanılması yer almaktadır. Katılımcılar ayrıca yapılandırmacılığın uygulanmasında: ölçme-değerlendirme işlemlerinin klasik sınavlara değil performansı ölçmeye dayalı otantik değerlendirmeleri içermesini; tüme varım yaklaşımının, araştırma-inceleme ve buluş stratejilerinin tercih edilmesini; derslerde sorun çözmeye odaklı, proje çalışmalarına yer verilmesini; gezi-gözlem, tartışma, mikro öğretim gibi yapılandırmacılığa daha uygun yöntem-tekniklerin kullanılmasının önemine işaret etmektedirler. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri şöyledir:

Bugün yükseköğretimde bazı dersliklerdeki teknolojilerin MEB'den daha geri olduğunu görebiliyoruz. Benim üniversitemde dersliklerde akıllı tahtalar yok, ses sistemleri kurulu değil. Adaylar mesela akıllı tahtaları kullanmayı MEB'de öğretmen olduktan sonra öğrenmek zorunda kalıyor. İnternetle ilgili hala sıkıntılar yaşıyor.... Yapılandırmacı bir eğitim verilecekse bunların sağlanması gerekiyor (ÖÜ1).

Yapılandırmacı bir eğitim için öğretmen adaylarının aktif katılım gösterebileceği ortamlar olmalıdır. Amfî tarzındaki sınıflarda, öğrencileri arka arkaya oturarak bu iş olmaz. Sınıflarda tartışmaya uygun masalar sandalyeler olması lazım ki öğrenciler birbirini görebilsin, tartışabilsin. Yapılandırmacı bir eğitimde bir sürü farklı yöntemler, teknikler var. Araştırma incelemeye dayalı, buluş stratejisine dayalı öğretim yapılmalı. Öğrenciler proje çalışmaları yapabilmeli, öğretim tasarımları, materyal tasarımları yapabilmeli. Mesela önceden bir ders olarak mikro öğretim vardı. Bu mikro öğretim uygulamaları yapılandırmacı bir öğrenmede çok etkilidir.... Mikro öğretim gibi, tartışma gibi, gezi gözlem, istasyon gibi yöntemlere tekniklere ağırlık verilmesi gerekmektedir (ÖÜ4).

Mesela bazı okullarda öğrenme yönetim sistemleri var, çok güzel ve etkili kullanılabilir. Öğrenci sistem üzerinde kendini izleyebiliyor. Sistem anında dönüt veriyor öğrenciye. Danışmanlar, dersi yürüten hocalar öğrenciyi sistem üzerinde takip edebiliyor. Sistemden öğrenciyi yönlendirilebiliyor. Bu tarz teknolojilerin yapılandırmacı eğitimde kullanılması gerekiyor... Öğrencinin test usulü ya da yazılı sınavlarla değerlendirilmesi yerine öğrencinin süreç içinde performansının da değerlendirilmesi, otantik değerlendirmelerin yapılması gerekiyor (ÖÜ11).

Öte yandan öğretmen yetiştirmede kullanılan ders kitapları ve diğer yazılı kaynaklara ilişkin öneride bulunan bir katılımcı, öğretmen yetiştirme alanında özellikle lisans eğitimine yönelik yazılmış olan kaynakların revize edilerek, bunlarda öğrenciler için daha çok faydalı olabilecek içeriklere yer verilmesini ve bunlardan e-kitap olarak yararlanılmasını önermektedir. Katılımcı böylece öğrenciler kendileri için gerekli olan bilgilere ulaşabileceklerini ve bu bilgileri kolayca yapılandırabileceklerini belirtmektedir.

Öğrenciler eskisi gibi değil, teknolojiyi daha aktif kullanıyorlar. Artık kitapları, defterleri, kalemleri yok, not almıyorlar. Dersle ilgili konulara internette ulaşıyorlar. Çoğunun ders kitabı satın alma alışkanlığı yok. Öğrenciler telefonlarıyla derste fotoğraf çekiyor, ses kaydı yapıyor. Derslerde hazırladığımız sunumları da öğrencilerle paylaşıyoruz. Ama internette bilgilerin çok sağlıklı, doğru bilgiler olmadığını görebiliyoruz. Kaynak kitaplarda da bilgilerin bazen çok soyut olduğunu, yabancı dilden iyi çeviri yapılmadığını, örneklendirmelere yeterince yer verilmediğini, her ders için benzer bilgilerin tekrarlandığını görebiliyoruz. Belki şöyle bir çözüm olabilir: lisans öğrencileri için en azından onların seviyesine uygun, daha anlaşılır bir dille, gereksiz bilgilerden arındırılmış alternatifli e-kitaplar hazırlanabilir....(ÖÜ3).

Katılımcıların öğretmen yetiştirme sisteminde üzerinde durdukları öğelerden biri de öğretim üyeleridir. Katılımcılar genel olarak eğitim bilimleri alanındaki öğretim üyelerinin ders yükünün çok fazla olduğunu ve çok çeşitli derslere girmek zorunda kaldıklarını belirtmektedirler. Bu konuda öneri getiren 4 katılımcı yapılandırmacılığın daha iyi uygulanmasına yönelik görüşlerinde, derse giren tüm öğretim elemanların haftalık girdikleri ders saatlerini ve çeşitlerinin azaltılarak yoğunluklarının giderilmesinin ve ekonomik olarak daha fazla desteklenmelerinin sağlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili olarak pedagojik formasyon

programına da değinen bir katılımcı, bu programa eğitim fakültelerinde daha çok ekonomik kazanç gözüyle bakıldığını ve öğretim üyelerinin ekonomik kaygı yaşamayacakları bir düzenleme yapılarak bu programların iptalini ya da yapılandırılmasına uygun, daha nitelikli eğitim verecek bir yapıya dönüştürülmesi gerektiğini düşünmektedir. Öte yandan bir katılımcı da öğretim üyesinin yapılandırıcı bir ders yapabilmesi için, önce kendisinin bilgiyi yapılandırması gerektiğini, böylece her öğretim elemanının kendi uzmanı olduğu alanda ders verdiğinde yapılandırıcılığın daha kolay uygulanabileceğini dile getirmektedir. Katılımcı devamında kendilerinin Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında uzman olmakla birlikte okulda yeterli öğretim elemanı olmadığı için bölümdeki diğer anabilim dallarına ait derslere girmek zorunda kaldıklarını ifade etmektedir. Ayrıca 2 katılımcı *yapılandırıcı öğretmen nasıl olur?* Bunun örneğini öğrencilere iyi bir model olarak süreçte kendi davranışları üzerinde göstermeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun için de öğretim üyelerinin liyakate dayalı olarak göreve alınmasına işaret etmektedirler. Bazı katılımcıların bu yöndeki görüşleri şöyledir:

Ben bu dönem 6 çeşit derse giriyorum. Derse girdiğimizde en son nerde kaldığımızı öğrenciye soruyorum bazen. Böyle bir sistemde ne kadar yapılandırıcı olabilirsin? Bölümde yeterli öğretim elemanı olsa, emeğimizin karşılığını ekonomik olarak alabilirsek, ben zannetmiyorum bu kadar çok ve çeşitte ders almaz hiç kimse. Bu yüzden girdiğimiz derslerin çeşidinin ve haftalık bazda saatinin azaltılması önerilebilir... (ÖÜ6).

Öncelikle bu formasyon programıyla nitelikli bir öğretmen yetiştirilmediğini hepimiz biliyoruz. Eğitimi olarak bu programlarla öğretmen yetiştirmemizin doğru olmadığını her zaman tartışıyoruz. Ama bu programları hem öğrenciler talep ediyor hem de hocalar. Hocalar ekonomik düşündükleri için çok ses çıkıyor. Öğrenciler de bir umut öğretmen olabilirsem düşüncesiyle hareket ediyor. Ama bence yapılandırıcılığı daha iyi uygulayabilmek için değil sadece, öğretmeni genel anlamda nitelikli yetiştirmek istiyorsak bu programların kesinlikle kaldırılması gerekiyor. Ya da bu programları yeniden düzenlemek ve bu mesleğin saygınlığına uygun, kaliteli bir forma sokmak gerekiyor (ÖÜ5).

Yani belki hocaların yapılandırıcılığı bilmemesinde bile zamanının olmamasının etkisi vardır diye düşünüyorum ben. Öğretim elemanlarının ders yükü çok fazla. Hem kendi alanlarındaki hem diğer ana bilim dallarındaki derslere girmek zorunda kalıyorlar. Mesela hoca programcı ama PDR bölümünün rehberlik dersine, psikoloji dersine girmek zorunda kalıyor. Özel eğitime girmek zorunda kalıyor. Çünkü hoca yok. Şimdi iyi bilmediğin, alanın uzmanı gibi hâkim olamadığın bir konuyu, kendinin bile yapılandırmadığın, kavrayamadığın bir bilgiyi öğrencinin yapılandırabilmesini nasıl sağlarsın? Yani hocaların alt yapısının iyi olması, sağlam olması gerekiyor. Öğretim üyelerinin iyi bir *yapılandırıcı öğretmen* modeli olması gerekiyor. Bu yüzden liyakatli hocaların alınması gerekiyor. Öğretim elemanı alırken liyakatli olanların seçilmesi gerekiyor (ÖÜ11).

Yükseköğretime yönelik önerilerde yer verilen bir diğer husus öğretim üyelerinin kendi aralarındaki iletişimin güçlendirilmesine yöneliktir. Bu konuyu dile getiren katılımcı, hem EPÖ anabilim dalındaki hem de diğer eğitim bilimlerindeki öğretim üyeleri arasında sağlam bir iletişim olmadığını belirtmektedir. Katılımcıya göre,

öğretim üyeleri birbirlerini kimlik ve kişiliği açısından tanımamakta ve birlik içinde hareket etmemektedirler. Hatta öğretim üyeleri birbirlerinin fikirlerini de kabul etmemektedirler. Katılımcı bu yüzden öğretim üyelerinin kendi aralarında daha yakın ve samimi ilişkiler kurmaları, birbirlerinin fikirlerine açık olup, uzlaşmacı bir tavır takınmaları gerektiğini ifade etmektedir. Öğretim üyelerinin birlikte işbirliği içinde hareket ettiklerinde Türkiye’de eğitimle ilgili sorunların tümünün çözülebileceğini iddia eden katılımcının görüşü şöyledir:

İlle de eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla yola devam edeceksek bu akademik camiadaki hocaların gerçek anlamda, ciddi olarak oturup bir düşünmesi lazım. Ben Türkiye’de özellikle bu alanda çalışan kişilerin profesörlerin, doçentlerin kendi aralarında birlik olmadığını düşünüyorum. Hatta bırakın bu birliği, birçok profesörümüz birbirini tanımıyor bile. Bu yüzden, aynı alandan gelen 2 profesör bile birbirimizi tanımadığımız için eğitimdeki gelişmelere yeterince katkı getiremiyoruz. Gerçek anlamda bu problemlerle ilgilenen, bu konuda çalışan 10 tane hoca bir araya gelip uğraşsak, biz bütün bu sorunları çözebiliriz ve dediğim gibi bu modellerden daha iyisini yaparız bence. Ama maalesef biz birbirimizi kabul etmediğimiz sürece Türkiye’de hiçbir yere varamıyoruz, varamayız da. Dolayısıyla bizim bir defa 10 profesör beraber sırt sırta vermemiz, birbirimizi kabul etmemiz ve bir şeyler üretebileceğimize inanmamız lazım (ÖÜ6).

Öte yandan aynı katılımcı yapılandırmacılıkla ilgili başka bir önerisinde bu yaklaşımın öncelikle doğru anlaşılmasının altını çizmektedir. Bunun için de yine öğretim üyelerinin bir araya gelerek yapılandırmacılığın tanımının yapılmasının ve sınırlarının belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Yapılandırmacılığın net olarak ortaya konulmaması yüzünden ilgili taraflarca çelişkili uygulamaların söz konusu olduğunu belirten katılımcı, yapılacak tanımlamanın etik kurallar gibi benimsenmesini de önermektedir. Başka bir katılımcı da yine eğitimle ilgili akademik çevrenin işbirliğine işaret ederek yapılandırmacılığın geniş bir platformda tartışılmasını ve MEB’le birlikte çözüm üretilmesini vurgulamaktadır. Katılımcıların görüşleri şöyledir:

Şimdi öncelikle yapılandırmacılığın çizgilerinin daha net olması lazım. Çünkü yapılandırmacılıkla ilgili olan kesimlerin kendi aralarında çelişkileri olduğunu görüyoruz. Mesela Türkiye’de bir grup yapılandırmacılıkta Bloom’un Taksonomisini reddediyor. Başka bir grup yapılandırmacılıkta Bloom’un Taksonomisi olabilir diyor, ÖSYM’ye bakıyoruz onlar da “Yapılandırmacılığa göre biz sınavlarda daha çok Bloom’un Taksonomisindeki kavrama, uygulama, sentez düzeyinde soruları soruyoruz” diyor. Yani ülkemizde bunu uygulayanlarla, öğretim üyeleri aralarında da çelişkiler var. Bu çelişkilerin ortadan kaldırılması için de bir defa öğretim üyelerinin oturup beraber yapılandırmacı yaklaşıma sınırlar koyması lazım. Tıpkı bu etik kurallarda olduğu gibi etik kurallar olmayınca herkes herkese ceza verdirebiliyor örneğin sınırlar konulmadığı için oluyor bunlar...(ÖÜ6).

Yapılandırmacılığı uygulamak istiyorsak bu doğrultuda ciddi çalışmalar yapmak gerekiyor. Üniversite hocalarının, çalıştaylar, toplantılar, sempozyumlar vb. yapması ve daha geniş bir platformda tartışması ve çözüm önerileri getirmesi gerekiyor. Özellikle MEB’in kendi üst düzey personeli ile bir araya gelip ekip olarak, bu çalışmalarını yapması lazım (ÖÜ7).

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için “Yükseköğretime Yönelik Önerileri” temasında yer alan görüşleri özetlendiğinde; bazı

öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı uygulanabilir kılmak için mevcut öğretmen yetiştirme programlarından bağımsız yeni bir öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesini, bazıları ise yapılandırmacılığı merkeze alarak mevcut programların revize edilmesini önerdikleri görülmektedir. Öğretim üyeleri bu programların düzenlenmesinde, akademisyenlerin, eğitimde başarılı olan ülkelere gönderilerek, bu ülkelerin eğitim sistemlerini ve öğretmen yetiştirme programlarını incelemelerinin, bunlardan iyi örneklerin alınmasının ve öğretmen adaylarının programlara alınmasında birkaç aşamadan oluşan bir seçim süreci getirilmesinin faydalı olacağına inanmaktadırlar. Bazı öğretim üyeleri, öğretmen yetiştirme programlarında uygulama saatlerinin artırılmasını, bunun için de adaylara gönüllü öğretmenlik projelerinin yapılabileceği fırsatların verilmesini önermektedir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması derslerinin daha etkili yürütülmesi ve formasyon programlarının daha nitelikli öğretmen yetiştirecek şekilde düzenlenmesi istenmektedir. Öğretim üyeleri öğrenme sürecine ve ortama ilgili özelliklere ilişkin önerilerinde; teknolojinin takip edilmesine ve daha çok kullanılmasına, strateji, yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme işlemlerinin yapılandırmacılık doğrultusunda gerçekleştirilmesine, ders kitapları ve öğrencilerin dersteki oturma düzenine ilişkin düzenlemelerin yapılmasına işaret etmektedirler. Öte yandan öğretim üyeleri kendilerinin yapılandırmacılığı daha iyi uygulayabilmeleri için yükseköğretime yönelik öneriler de getirmektedirler. Bu doğrultuda haftalık ders yüklerinin ve ders çeşitlerinin azaltılmasını, öğretim elemanlarının liyakat usulüne göre alınmasını, ekonomik açıdan desteklenmelerini ve herkesin uzmanı olduğu alanlarda öğretim yapma imkânının verilmesini istemektedirler. Öğretim üyelerinden biri ise, diğer önerilerden farklı olarak eğitim bilimcilerin kendi aralarındaki iletişimini güçlendirilmesini, birbirlerinin fikirlerine açık olmalarını ve uzlaşmacı üslupla hareket edilmesini önermektedir. Bu birlik sağlandığında sadece yapılandırmacılıkla ilgili değil eğitimdeki tüm engellerin aşılabileceğini ileri sürmektedir. Aynı katılımcı başka bir önerisinde de yapılandırmacılıkla ilgili çelişkiler yaşandığını bu yüzden öncelikle yine birlik içinde hareket edilerek bu yaklaşımın tanımlanmasını ve sınırlarının net olarak ortaya konulmasını savunmaktadır. Eğitim bilimcilerin ve MEB'in işbirliğine işaret eden başka bir katılımcı, yapılandırmacılığın geniş bir platformda tartışılmasını ve çözüm yollarının bulunmasını salık vermektedir.

Önerilerde yapılandırmacı bir donanıma sahip olan nitelikli öğretmeni yetiştirmenin kabaca bir yol haritası belirlenmektedir. Bu yolda öncelikle, hem öğretim üyelerinin

kendi aralarında, hem de MEB ve Yükseköğretim Kurulunun işbirliği içinde hareket etmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

4.5. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Nitel Verilerden Elde Edilen Yapılandırmacılıkla İlgili Görüşlerinin Nicel Verilerle Desteklenme Durumu

Araştırmanın nicel boyutunda EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin nitel verilerden elde edilen yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri, teyit amacıyla sınıflamalı bir ölçeğe dönüştürülmüş ve alandaki eğitim bilimcilerin bu görüşleri ne derece desteklediği belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşler; (1) yapılandırmacılık algıları, (2) uygulamalar, (3) sorunlar ve (4) öneriler olmak üzere dört alt boyut altında incelenmiştir.

4.5.1. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Algıları

Araştırmanın nicel boyutu altında EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılık algıları; (1) Tanım ve (2) Anlayışlar olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

4.5.1.1. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Tanımlamaları

Araştırmada ilk olarak EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılığı nasıl tanımladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 4.5.1.1'de tanımlamalara ilişkin frekans (f) ve yüzdeler (%) verilmektedir.

Tablo 4.5.1.1: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Tanımlamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Yapılandırmacılık Tanımlamaları	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
Yapılandırmacılık sadece bir öğrenme kuramıdır	112	24	21,4	86	76,8	2	1,8
Yapılandırmacılık sadece bir eğitim felsefesidir	112	9	8,0	101	90,2	2	1,8
Yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olmanın yanı sıra bir eğitim felsefesidir	112	84	75,0	25	22,3	3	2,7

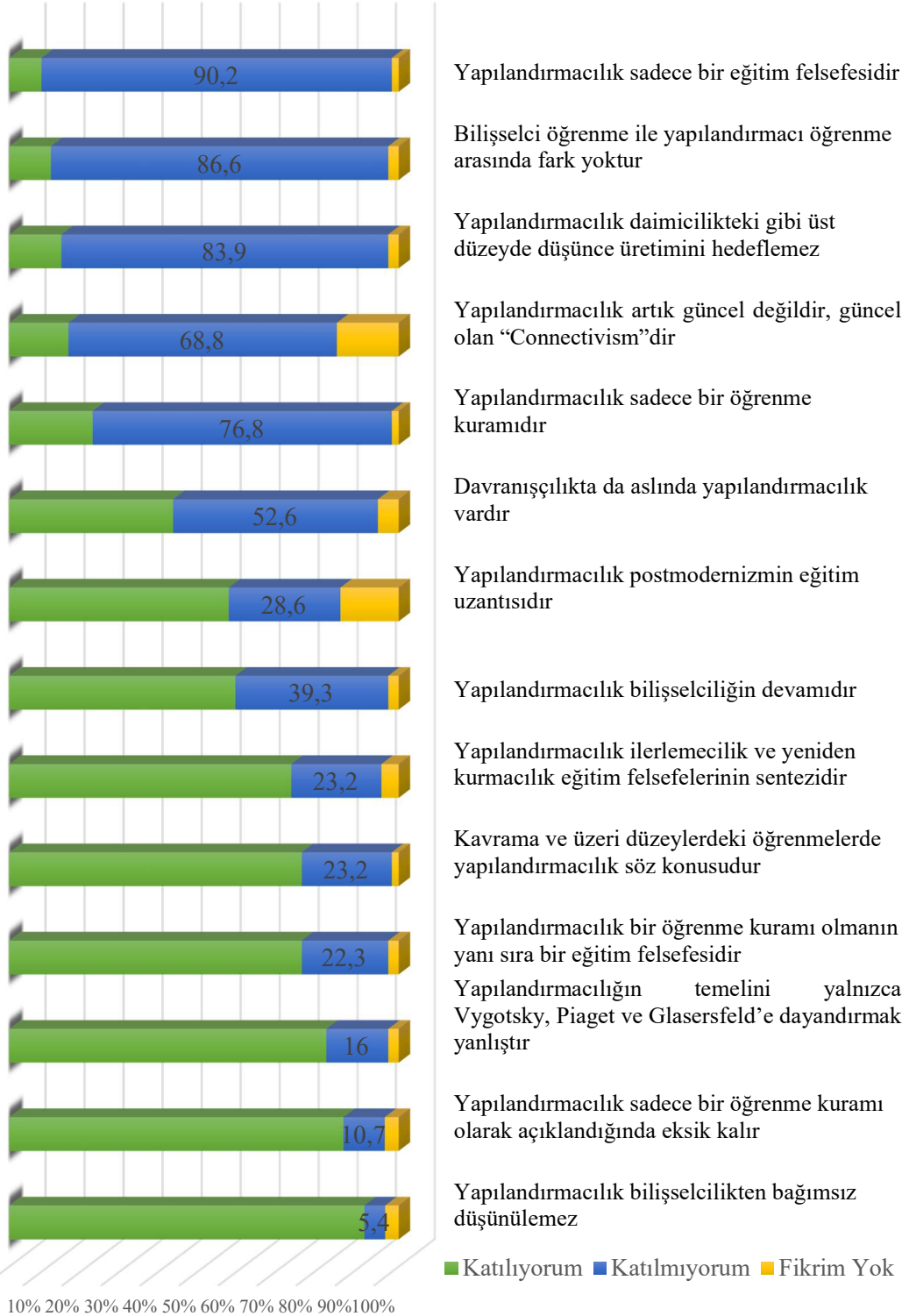
Tablo 4.5.1.1: Devam

Yapılandırmacılık Tanımlamaları	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
Yapılandırmacılık ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin sentezidir	112	81	72,3	26	23,2	5	4,5
Yapılandırmacılık sadece bir öğrenme kuramı olarak açıklandığında eksik kalır	112	96	85,7	12	10,7	4	3,6
Yapılandırmacılık bilişselcilikten bağımsız düşünülemez	112	102	91,1	6	5,4	4	3,5
Bilişselci öğrenme ile yapılandırmacı öğrenme arasında fark yoktur	112	12	10,7	97	86,6	3	2,7
Davranışçılıkta da aslında yapılandırmacılık vardır	112	47	42,0	59	52,6	6	5,4
Yapılandırmacılık postmodernizmin eğitim uzantısıdır	112	63	56,3	32	28,6	17	15,1
Yapılandırmacılık daimicilikteki gibi üst düzeyde düşünce üretimini hedeflemez	112	15	13,4	94	83,9	3	2,7
Yapılandırmacılığın temelini yalnızca Vygotsky, Piaget ve Glasersfeld'e dayandırmak yanlıştır	112	91	81,3	18	16,0	3	2,7
Yapılandırmacılık bilişselciliğin devamıdır	112	65	58,0	44	39,3	3	2,7
Kavrama ve üzeri düzeylerdeki öğrenmelerde yapılandırmacılık söz konusudur	112	84	75,0	26	23,2	2	1,8
Yapılandırmacılık artık güncel değildir. Güncel olan "Connectivism (bağlantıcılık)" dir	112	17	15,2	77	68,8	18	16,0

Tablo 4.5.1.1'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, Türkiye'de farklı üniversitelerin EPÖ alanında görev yapan 112 öğretim üyesinin yalnızca % 8,3'ü yapılandırmacılığı *sadece bir eğitim felsefesi* olarak görürken, % 21,4'ü yapılandırmacılığı *yalnızca bir öğrenme kuramı* olarak tanımlamaktadır. Yaygın görüş (% 75) yapılandırmacılığın *hem bir öğrenme kuramı hem de bir eğitim felsefesi* olduğu yönündedir. Tablo 4.5.1.1'in incelenmesinden yapılandırmacılığın öğrenme kuramı olarak benimsenme oranının eğitim felsefesi olarak benimsenme oranından daha yüksek olduğu anlaşılacakla birlikte, öğretim üyelerinin % 85,7'si *sadece bir öğrenme kuramı olarak açıklandığında yapılandırmacılığın eksik kalacağını* düşünmekte ve buna felsefi bir boyut eklemektedir. Felsefi boyut ekleyen öğretim üyeleri (ki bu

öğretim üyeleri tüm öğretim üyelerinin % 56,3'dür) “yapılandırmacılığı” *postmodernizmin eğitime bir yansıması* olarak görmekte ve *ilerlemecilik ile yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin bir sentezi* (% 72,3) olarak kabul etmekte, üstelik *daimicilik gibi yapılandırmacılığın da üst düzey düşünce üreten bir felsefe* (% 83,9) olduğu fikrini taşımaktadır. Yapılandırmacılığı bir kuram olarak nitelendiren öğretim üyeleri ise *yapılandırmacılığın güncel ve modern bir öğrenme kuramı olduğu* (% 68,8) fikrinde birleşmektedirler. Öğretim üyelerinin % 91,1'i yapılandırmacılığın *bilişselcilikten bağımsız düşünülemediğini, ancak bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme arasında da farklılıklar bulunduğunu* (% 86,6) ifade etmektedirler. Bu farklılığı açıklarken de % 58'i *yapılandırmacılığı bilişsel öğrenmenin devamı* olarak gördüklerini fakat yapılandırmacılığın temelini *yalnızca Vygotsky, Piaget ve Glasersfeld'e dayandırmayı yanlış bulduklarını* (% 81,3) dile getirmektedirler. Diğer taraftan öğretim üyelerinin % 42'si *aslında davranışçılığın içerisinde de yapılandırmacılığın yer aldığı* fikrini benimsemekte, hatta daha da öte tüm öğretim üyelerinin % 75'i kavrama ve üzeri tüm öğrenmelerde yapılandırmacılık olduğu fikrini kabul etmektedir.

Sonuç olarak nicel verilerden elde edilen öğretim üyelerinin yapılandırmacılık tanımlarına ilişkin algılarının nitel verilerden elde edilen görüşleri belirli ölçülerde desteklediği ve hatta yapılandırmacılığın *hem bir öğrenme kuramı hem de bir eğitim felsefesi* olduğu yönündeki tanımlamayı büyük ölçüde desteklediği söylenebilir. Şekil 4.5.1.1'de nitel verilerde öne çıkan tanımlamaların nicel verilerle ne derece desteklendiği *sıralı* olarak verilmektedir.



Şekil 4.5.1.1: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Tanımlamaları

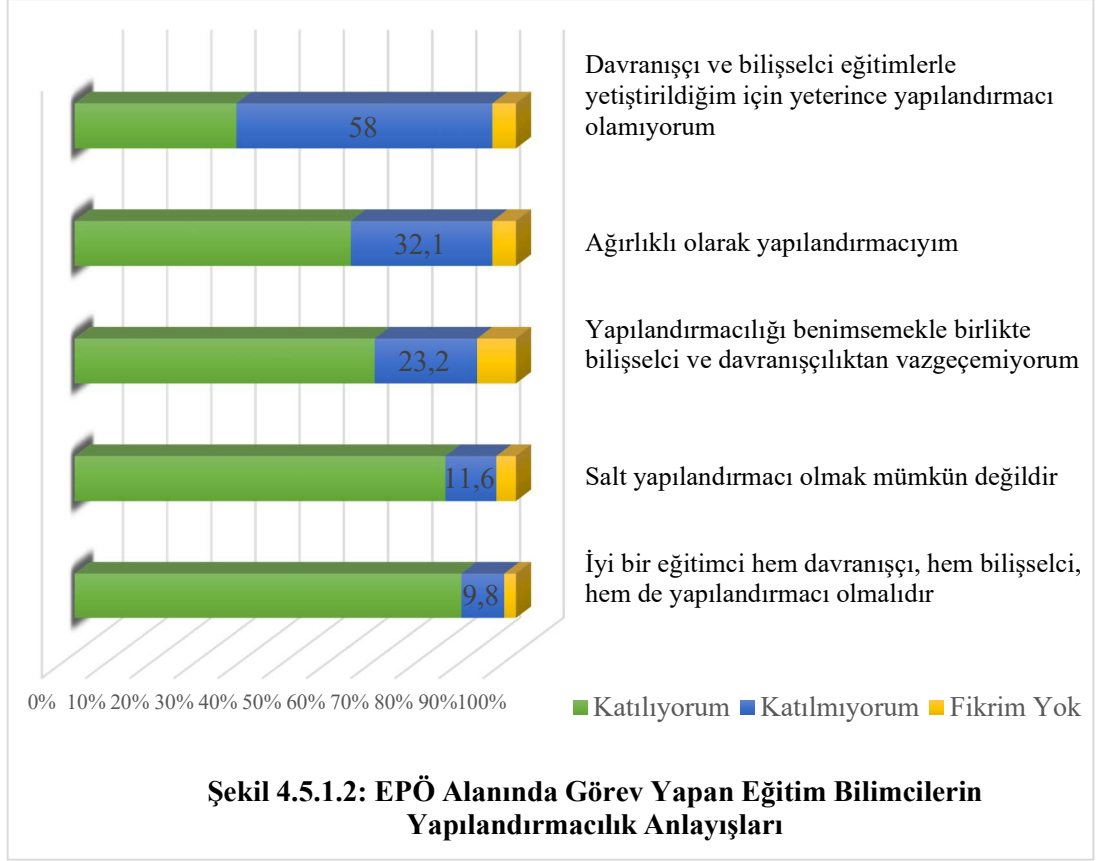
4.5.1.2. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırıcılık Anlayışları

Araştırmada ikinci olarak EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırıcılık algıları, anlayışları açısından incelenmiştir. Tablo 4.5.1.2’de yapılandırıcılık anlayışlarına ilişkin frekans (f) ve yüzdeler (%) verilirken, Şekil 4.5.1.2’de öne çıkan bazı anlayış göstergelerini ne derece kabul ettikleri sıralı olarak verilmektedir.

Tablo 4.5.1.2: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırıcılık Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Yapılandırıcılık Anlayışları	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
İyi bir eğitimci hem davranışçı, hem bilişselci, hem de yapılandırıcı olmalıdır	112	98	87,5	11	9,8	3	2,7
Salt yapılandırıcı olmak mümkün değildir	112	94	83,9	13	11,6	5	4,5
Ağırlıklı olarak yapılandırıcıyım	112	70	62,5	36	32,1	6	5,4
Yapılandırıcılığı benimsemekle birlikte bilişselci ve davranışçılıktan vazgeçemiyorum	112	76	67,9	26	23,2	10	8,9
Davranışçı ve bilişselci eğitimlerle yetiştirildiğim için yeterince yapılandırıcı olamıyorum	112	41	36,6	65	58,0	6	5,4

Tablo 4.5.1.2’den, Türkiye’deki farklı üniversitelerin EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin yalnızca % 62,5’inin *kendilerini ağırlıklı olarak yapılandırıcı gördükleri*, % 67,9’unun ise *yapılandırıcılığı benimsemekle birlikte bilişselcilik ve davranışçılıktan vazgeçemedikleri*, zaten *salt bir yapılandırıcı da olunamayacağı* (% 83,9) yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Gerçekte *iyi bir eğitimcinin hem davranışçı, hem bilişselci, hem de yapılandırıcı olması gerektiğini* (% 87,5) vurgulamakla birlikte, yalnızca % 36,6’sı, kendilerini tam olarak yapılandırıcı görmemelerinin bir nedeni olarak *bilişsel ve davranışçı bir eğitime dayalı olarak yetiştirilmelerini* göstermektedir.



Şekil 4.5.1.2'nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi öğretim üyelerinin nitel verilerle ortaya konulan yapılandırıcılık anlayışlarına ilişkin algıları, alandaki diğer öğretim üyelerinden elde edilen nicel verilerle de büyük ölçüde desteklenmektedir. Yani öğretim üyelerinin çoğunluğu, kendilerini tam olarak yapılandırıcı görmemekte, iyi bir eğitimcinin her üç yaklaşımı da benimsemesi gerektiğini savunmakta ve salt bir yapılandırıcı olmanın zaten mümkün olmadığını düşünmektedirler.

4.5.2. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırıcılık Uygulamalarıyla İlgili Görüşleri

Araştırmanın nicel boyutu altında ikinci olarak EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırıcılığın uygulanmasıyla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulamalarla ilgili görüşler; (1) Eğitim bilimcilerin kendi uygulamaları, (2) Eğitim Fakültesindeki uygulamalar ve (3) Milli Eğitimle ilgili uygulamalar olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir.

4.5.2.1. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Kendi Yapılandırıcılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

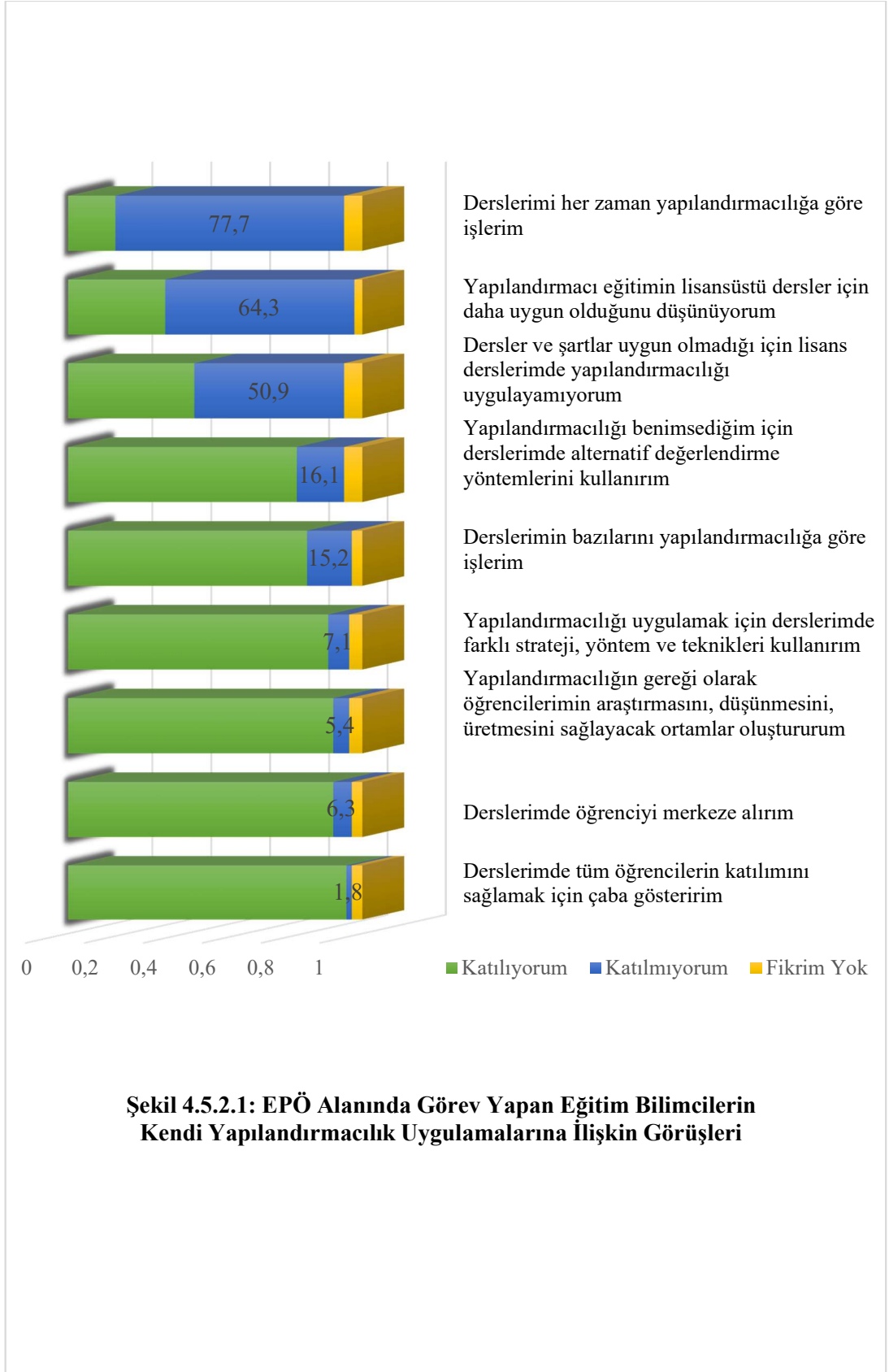
Öğretim üyelerinin yapılandırıcılık uygulamaları ile ilgili görüşleri ilk olarak kendi öğretim uygulamalarında yapılandırıcılığı kullanıp, kullanmadıklarını belirlemeye yöneliktir. Tablo 4.5.2.1’de öğretim üyelerinin kendi yapılandırıcılık uygulamalarına ilişkin frekans (f) ve yüzdeler (%) verilirken, Şekil 4.5.2.1’de bazı uygulamaları ne derece yaptıkları sıralı olarak verilmektedir.

Tablo 4.5.2.1: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Kendi Yapılandırıcılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Yapılandırıcılıkla İlgili Kendi Uygulamaları	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
Derslerimde öğrenciyi merkeze alırım	112	101	90,1	7	6,3	4	3,6
Derslerimin bazılarını yapılandırıcılığa göre işlerim	112	91	81,2	17	15,2	4	3,6
Derslerimi her zaman yapılandırıcılığa göre işlerim	112	18	16,1	87	77,7	7	6,2
Dersler ve şartlar uygun olmadığı için lisans derslerimde yapılandırıcılığı uygulayamıyorum	112	48	42,9	57	50,9	7	6,2
Yapılandırıcılığı uygulamak için derslerimde farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanırım	112	99	88,4	8	7,1	5	4,5
Yapılandırıcı eğitimin lisansüstü dersler için daha uygun olduğunu düşünüyorum	112	37	33,0	72	64,3	3	2,7
Yapılandırıcılığı benimsediğim için derslerimde alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanırım	112	87	77,7	18	16,1	7	6,2
Derslerimde tüm öğrencilerin katılımını sağlamak için çaba gösteririm	112	106	94,6	2	1,8	4	3,6
Yapılandırıcılığın gereği olarak öğrencilerimin araştırmasını, düşünmesini, üretmesini sağlayacak ortamlar oluştururum	112	101	90,1	6	5,4	5	4,5

Tablo 4.5.2.1'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, Türkiye'de farklı üniversitelerin EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin % 90,1'i derslerinde *öğrenciyi merkeze aldığı*, % 94,6'sı öğrencilerin *tamamının katılımını sağlamak için çaba gösterdiğini* ve % 90,1'i de yapılandırmacılığın gereği olarak öğrencilerinin araştırmasını, düşünmesini, üretmesini sağlayacak ortamlar oluşturduğunu ifade etmektedir. Ayrıca yapılandırmacılığı uygulamak için % 88,4'ü derslerinde *farklı strateji, yöntem ve teknikleri* % 77,7'si ise alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullandıklarını vurgulamaktadır. Bununla birlikte süreçlerde yer alan bazı unsurlar değil bütünsel olarak yapılandırmacılık söz konusu olduğunda, öğretim üyelerinin yalnızca 16,1'inin derslerini *her zaman yapılandırmacılığa göre işleyebildiği*, büyük bir çoğunluğun (% 81,2'si) ise yalnızca *bazı dersleri yapılandırmacılığa göre işleyebildiği* ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yapılandırmacılığı derslerinde uygulayamayanların bir kısmı (% 43) derslerin ve şartların uygun olmadığı gerekçesini göstermektedir. Bu öğretim üyelerinin % 33'ü ise lisansüstü dersler için yapılandırmacılığın daha uygun olduğu görüşünü ileri sürmektedir.

Sonuç olarak öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili kendi uygulamalarına ilişkin elde edilen nicel verilerin, nitel verilerle büyük ölçüde tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Özellikle, nitel verilerde olduğu gibi öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı tüm unsurlarıyla tam olarak uygulamadıkları, ancak yapılandırmacılığın içerisinde yer alan bazı karakteristik uygulamaları şartlar elverdiği oranda münferit olarak yapmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bunlar genel anlamda *öğrenciyi merkeze alma, katılımını sağlamaya çalışma ve yapılandırma için uygun ortamlar oluşturma* davranışlarıdır. Bu uygulamalar nitel verilerle paralellik gösterirken, *farklı yöntem-teknik, stratejileri kullanımları, alternatif değerlendirme yaklaşımlarını uygulama* düzeyleri ve *lisansüstü dersler için yapılandırmacılığın daha uygun olduğu* görüşlerinde ise farklılıklar oluşmaktadır. Alandaki öğretim üyeleri farklı yöntem-teknik ve stratejileri daha etkili kullandıklarını ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarını daha fazla uyguladıklarını düşünmektedirler. Buna karşılık nitel boyutta yer alan katılımcıların geleneksel uygulamalara daha çok yer verdikleri ve yapılandırmacılığın lisansüstü öğretime daha uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir.



4.5.2.2. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Eğitim Fakültesindeki Yapılandırmacılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık uygulamaları ile ilgili görüşleri kendi öğretim uygulamalarının dışında çalıştıkları eğitim fakültesindeki genel uygulamalar açısından da incelenmiştir. Tablo 4.5.2.2’de EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin eğitim fakültelerindeki yapılandırmacılık uygulamalarına ilişkin genel görüşlerine yönelik frekans (f) ve yüzdeler (%) verilirken, Şekil 4.5.2.2’de bazı uygulamaları ne derece yaptıkları sıralı olarak verilmektedir.

Tablo 4.5.2.2: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Eğitim Fakültesindeki Uygulamalarla İlgili Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Yapılandırmacılıkla İlgili Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
Eğitim fakültesinde eğitim-öğretim, yapılandırmacılığa göre verilmemektedir	112	82	73,2	16	14,3	14	12,5
Eğitim fakültesinde öğrenciler pratikte yapılandırmacılığı bilmeden mezun olmaktadırlar	112	85	75,9	18	16,1	9	8,0
Eğitim fakültesinde programlar, yapılandırmacı uygulamalar yapma fırsatı sunmamaktadır	112	75	67,0	30	26,8	7	6,2
Eğitim fakültesinde yapılandırmacılık, sadece bilme ve kavrama düzeyinde anlatılmaktadır	112	75	67,0	19	17,0	18	16,0
Eğitim fakültesinde eğitim bilimleri bölümündeki öğretim elemanları yapılandırmacılığa uygun ders yapmamaktadır	112	61	54,5	26	23,2	25	22,3
Eğitim fakültesinde eğitim bilimleri bölümünün haricindeki bölümlerin öğretim elemanlarının yapılandırmacı olmadıklarını düşünüyorum	112	44	39,3	32	28,6	36	32,1
Pedagojik formasyon programındaki öğrencilerin aldıkları eğitimle, yapılandırmacılığa uygun bir anlayış geliştirmeleri mümkün değildir	112	89	79,5	16	14,3	7	6,2

Tablo 4.5.2.2 incelendiğinde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyeleri, ülkenin öğretmen yetiştirme misyonunu üstlenen eğitim fakültelerinde *eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılandırıcılığa göre yapılmadığı* (% 73.2), *çünkü programların, yapılandırıcı uygulamalar için fırsat sunmadığı* (% 67,0), dolayısıyla da *öğrencilerin pratikte yapılandırıcılığı bilmeden mezun oldukları* (% 75.9), *hele hele pedagojik formasyon kursundan mezun olan öğretmen adaylarının yapılandırıcılığa uygun bir anlayışa sahip olamayacakları* (% 79,5) kanaatlerini taşımaktadırlar. Zira yapılandırıcılık konusunun eğitim fakültelerinde sadece bilişsel alanın *bilme ve kavrama düzeyinde* öğretildiğini (% 67,0), bunun da öğretmen adaylarını öğretmen olduklarında uygulama yapabilecek düzeye ulaştıramayacağını düşündükleri söylenebilir. Ayrıca öğretim üyelerinin yaklaşık yarısı, *kendi bölümlerindeki diğer eğitim bilimcilerin yapılandırıcılığa uygun ders yapmadıklarını* (% 54,5) ifade etmekte, 2/5'si ise eğitim bilimleri bölümü dışındaki öğretim elemanlarının *yapılandırıcı bir anlayış taşımadıklarını* ileri sürmektedir.



Şekil 4.5.2.2’de yer alan sonuçlar EPÖ öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın eğitim fakültelerindeki uygulanmasına ilişkin nitel verilerle ortaya konulan görüşleriyle ilişkilendirilerek değerlendirildiğinde, düşüncelerin benzerlik taşıdığı söylenebilir. Yani öğretim üyelerinin çoğunluğu, eğitim fakültelerinde yapılandırmacılığın büyük ölçüde uygulanmadığı, programların buna uygun olmadığı, gerek formasyon gerekse fakültenin kendi öğrencilerinin yapılandırmacılığı uygulayacak şekilde yetiştirilemedikleri, zaten öğrencilere yüzeysel bir şekilde yapılandırmacılığın anlatılabildiği, eğitim bilimcilerin yapılandırmacılığı genelde uygulayamadığı, eğitim bilimci olmayan öğretim elemanlarının ise zaten yapılandırmacı bir anlayışa sahip olmadıkları görüşleri, ortak görüşler olarak ortaya çıkmaktadır.

4.5.2.3. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Milli Eğitimdeki Yapılandırmacılık Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık uygulamaları ile ilgili görüşleri son olarak Milli Eğitimin uygulamaları açısından incelenmiştir. Tablo 4.5.2.3’te EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin Milli Eğitimdeki yapılandırmacılık uygulamalarına ilişkin görüşlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelere (%) verilirken, Şekil 4.5.2.3’te bazı uygulamaları ne derece yaptıkları sıralı olarak verilmektedir.

Tablo 4.5.2.3: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Milli Eğitim Bakanlığının Uygulamalarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

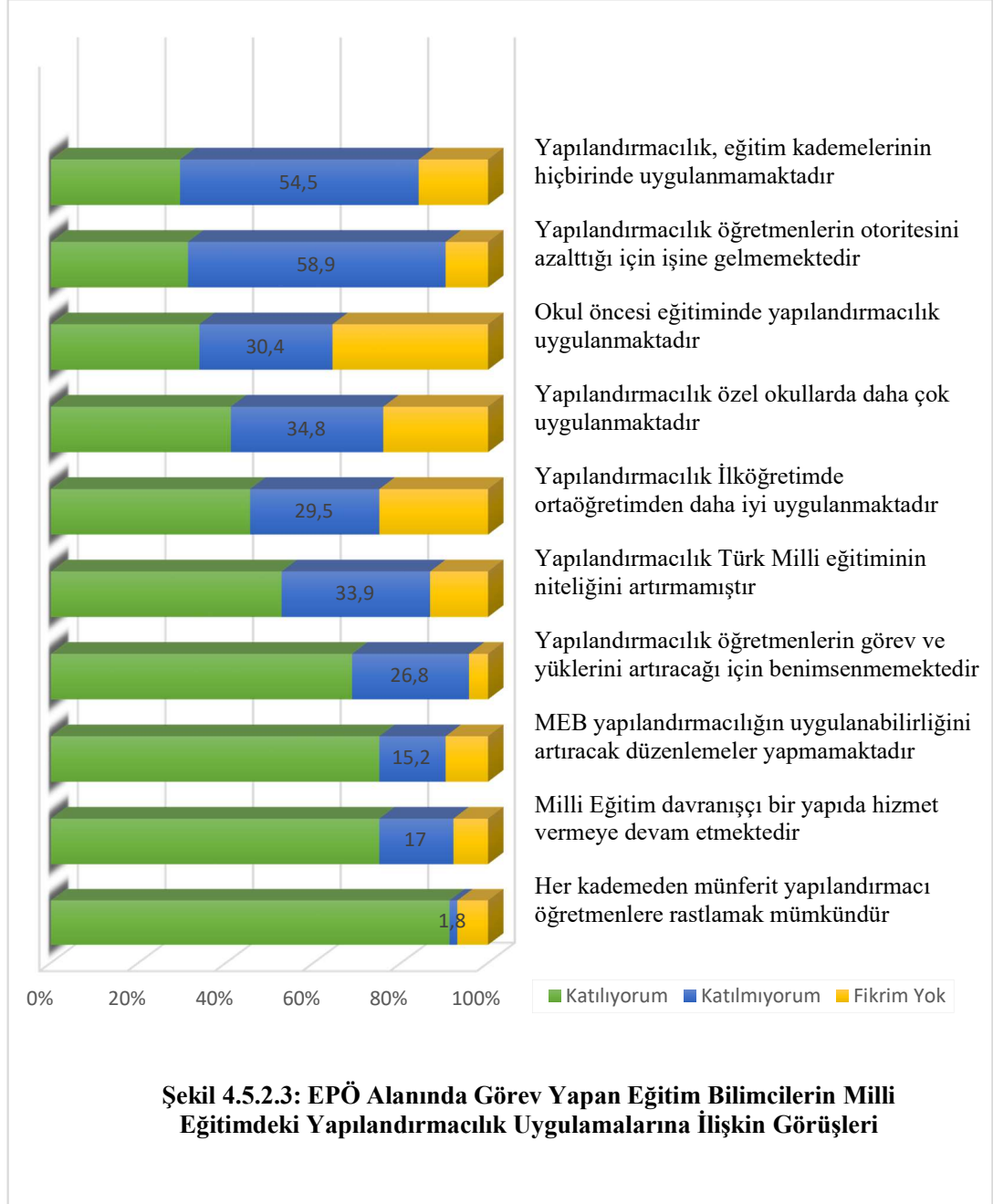
Yapılandırmacılıkla İlgili Milli Eğitimdeki Uygulamalar	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
Yapılandırmacılık Türk Milli eğitiminin niteliğini artırmamıştır	112	59	52,7	38	33,9	15	13,4
Milli Eğitim davranışçı bir yapıda hizmet vermeye devam etmektedir	112	84	75,0	19	17,0	9	8,0
Okul öncesi eğitiminde yapılandırmacılık uygulanmaktadır	112	38	33,9	34	30,4	40	35,7
Yapılandırmacılık, eğitim kademelerinin hiçbirinde uygulanmamaktadır	112	33	29,5	61	54,5	18	16,0

Tablo 4.5.2.3: Devam

Yapılandırmacılıkla İlgili Milli Eğitimdeki Uygulamalar	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
Yapılandırmacılık özel okullarda daha çok uygulanmaktadır	112	46	41,1	39	34,8	27	24,1
Yapılandırmacılık İlköğretimde ortaöğretimden daha iyi uygulanmaktadır	112	51	45,5	33	29,5	28	25,0
Her kademedен münferit yapılandırmacı öğretmenlere rastlamak mümkündür	112	102	91,1	2	1,8	8	7,1
Yapılandırmacılık öğretmenlerin otoritesini azalttığı için işine gelmemektedir	112	35	31,3	66	58,9	11	9,8
Yapılandırmacılık öğretmenlerin görev ve yüklerini artıracığı için benimsenmemektedir	112	77	68,8	30	26,8	5	4,4
MEB yapılandırmacılığın uygulanabilirliğini artıracak düzenlemeler yapmamaktadır	112	84	75,0	17	15,2	11	9,8

Tablo 4.5.2.3'te de görüldüğü gibi EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin % 52,7'si yapılandırmacılığın *Türk Milli Eğitim Sisteminin niteliğini artırmadığını*, çünkü MEB'in yapılandırmacılığın uygulanabilirliğini artıracak düzenlemeler yapmadığını (% 75,0) ve hâlihazırda *davranışçı bir yapıda hizmet vermeye devam ettiğini* (% 75,0) ifade etmektedirler. Öğretim üyelerinin 1/3'i kesinlikle *hiçbir eğitim kademesinde yapılandırmacılığın uygulanmadığı* kanaatini taşımakla birlikte, yarısından biraz fazlası (% 54,5) genel olarak *değişik eğitim kademelerinde yapılandırmacılığın uygulandığı* kanaatindedir. Nerede uygulandığı hususunda ise; ortaöğretime göre ilköğretimde (% 45,5), devlet okullarına göre de özel okullarda (% 41,1) daha çok uygulandığı yönünde görüş bildirmektedirler. Bununla birlikte öğretim üyelerinin tamamına yakınının (% 91,1) *münferit olarak her eğitim kademesinde yapılandırmacı öğretmenlere rastlamanın mümkün olduğu* görüşü üzerinde uzlaştıkları söylenebilir. Somut yaşantıların ön planda olması, yaparak-yaşayarak öğrenmenin merkeze alınması ve oyun yönteminin ağırlıklı olarak kullanılması nedenleriyle *okulöncesi eğitimin yapılandırmacılığa daha uygun olduğu* fikri akla gelmekle birlikte, öğretim üyelerinin yalnızca 1/3'i bu görüşü desteklemiş, 1/3'i

reddetmiş ve oldukça yüksek bir oranda (1/3) öğretim üyesi ise bu hususta fikri olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretim üyeleri yapılandırmacılığı uygulamayan öğretmenlerin, neden uygulamadıklarının bir gerekçesi olarak, *yapılandırmacılığın öğretmenlerin otoritesini azaltmasını* değil (% 58,9), *görev ve yüklerini artırmasını* (% 68,8) göstermektedir.



Şekil 4.5.2.3'te yer alan sonuçlar EPÖ öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın Milli Eğitimdeki uygulamalarına ilişkin nitel verilerle ortaya konulan görüşleriyle birlikte değerlendirildiğinde, görüşlerin bir birini destekler mahiyette tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Gerek katılımcı öğretim üyeleri gerekse alandaki diğer öğretim üyeleri

genel anlamda yapılandırmacılığın milli eğitim sisteminde büyük ölçüde uygulanmadığı, mevcut davranışçı uygulamaların devam ettiği kanaatini taşımaktadırlar. Farklı eğitim kademelerinde münferit uygulamaların yapıldığını düşünmekle birlikte, öğretim üyelerinin yapılandırmacı program ve anlayıştan beklenen etkinin sistemde gerçekleşmediği, dolayısıyla da sistemin niteliğinde bir artış yaşanmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

4.5.3. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Açısından Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Araştırmanın nicel boyutu altında EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılık açısından yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri; (1) Zihniyetle İlgili Sorunlar ve (2) Sistemle İlgili Sorunlar olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

4.5.3.1. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılık Açısından Zihniyetle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılık açısından yaşanan sorunlarla ilgili görüşleri ilk olarak zihniyet/bakış açısı kaynaklı sorunlar olarak incelenmiştir. Tablo 4.5.3.1’de öğretim üyelerinin zihniyet kaynaklı sorunlarla ilgili görüşlerine yönelik frekans (f) ve yüzdeler (%) verilirken, Şekil 4.5.3.1’de nitel verilerde öne çıkan sorunların nicel verilerle ne derece desteklendiği *sıralı* olarak verilmektedir.

Tablo 4.5.3.1: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Zihniyet Kaynaklı Sorunlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

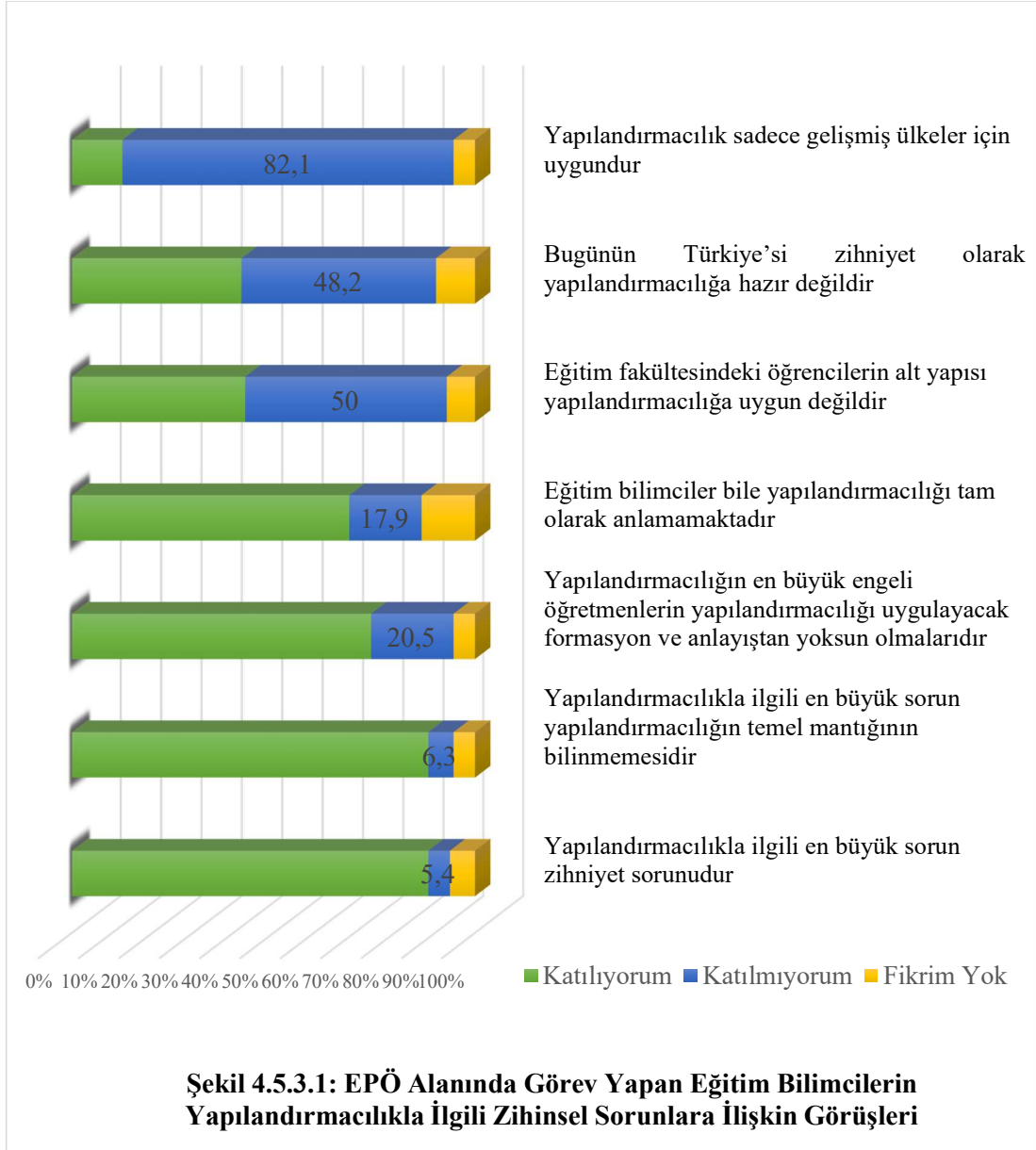
Yapılandırmacılık Sorunları	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
Yapılandırmacılık sadece gelişmiş ülkeler için uygundur	112	14	12,5	92	82,1	6	5,4
Yapılandırmacılıkla ilgili en büyük sorun zihniyet sorunudur	112	99	88,3	6	5,4	7	6,3
Eğitim bilimciler bile yapılandırmacılığı tam olarak anlamamaktadır	112	77	68,7	20	17,9	15	13,4
Eğitim fakültesindeki öğrencilerin alt yapısı yapılandırmacılığa uygun değildir	112	48	42,9	56	50,0	8	7,1

Tablo 4.5.3.1: Devam

Yapılandırmacılık Sorunları	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
Yapılandırmacılıkla ilgili en büyük sorun yapılandırmacılığın temel mantığının bilinmemesidir	112	99	88,3	7	6,3	6	5,4
Bugünün Türkiye'si zihniyet olarak yapılandırmacılığa hazır değildir	112	47	42,0	54	48,2	11	9,8
Yapılandırmacılığın en büyük engeli öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulayacak formasyon ve anlayıştan yoksun olmalarıdır	112	83	74,1	23	20,5	6	5,4

Tablo 4.5.3.1'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, Türkiye'de farklı üniversitelerin EPÖ alanında görev yapan 112 öğretim üyesinin % 88,3'ü Milli Eğitimin uygulamaları açısından yapılandırmacılığın en büyük iki temel sorunu olarak *zihniyet sorunu* ile yapılandırmacılığın *temel mantığının bilinmemesi* sorununu dile getirmektedir. Ayrıca öğretim üyelerinin % 74,1 ise *öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulayacak formasyon ve anlayıştan yoksun olmalarını* da en büyük engel olarak görmektedir. Öğretim üyelerinin % 82,1'i yapılandırmacılığın *sadece gelişmiş ülkeler için uygun olduğu* görüşüne karşı çıkmakla birlikte, % 42,0'si *bugünün Türkiye'sinin zihniyet olarak yapılandırmacılığa hazır olmadığını* düşünmektedir. Öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemi açısından yapılandırmacılıkla ilgili yaşanan zihniyet sorunları ile ilgili görüşleri incelendiğinde ise; % 42,7'si *eğitim fakültelerindeki öğrencilerin alt yapısının yeterli olmamasını* bir sorun olarak görmekle birlikte, % 68,7'si *eğitim bilimcilerin yapılandırmacılığı tam olarak anlamamalarını* daha büyük bir sorun olarak algılamaktadırlar.

Sonuç olarak öğretim üyelerinin nitel verilerle ortaya konulan yapılandırmacılık anlayışlarına ilişkin algılarının, alandaki diğer öğretim üyelerinden elde edilen nicel verilerle de büyük ölçüde desteklendiği söylenebilir. Yani öğretim üyelerinin çoğunluğu, yapılandırmacılığı genelde bir zihniyet sorunu olarak algılamakta, mantığının bilinmediğine inanmakta ve öğretmenlerin bunu uygulayacak anlayıştan uzak olduğunu savunmaktadır.



4.5.3.2. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırıcılık Açısından Sistemle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

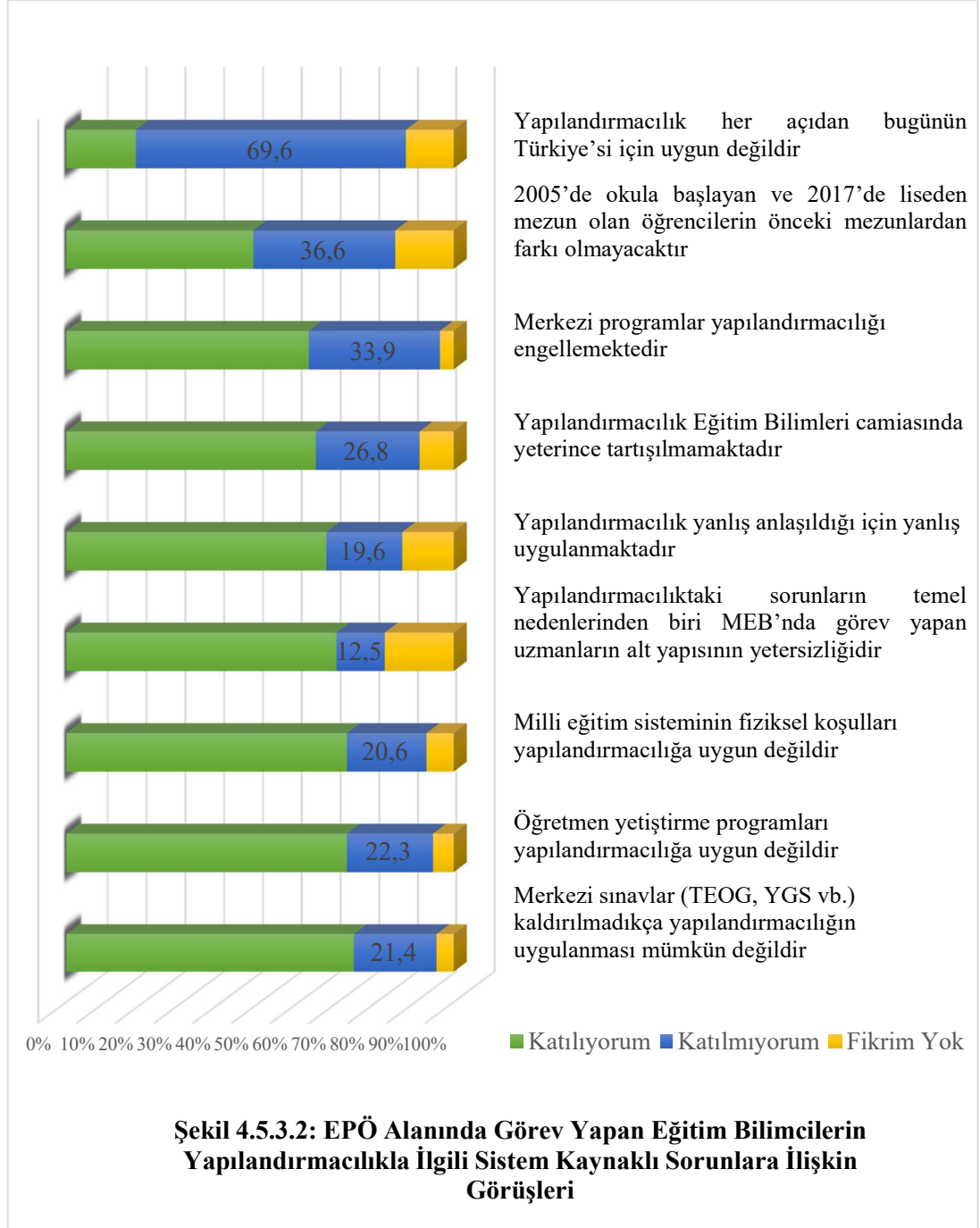
EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırıcılık açısından yaşanan sorunlarla ilgili görüşleri ayrıca sistemden kaynaklanan sorunlar bağlamında da incelenmiştir. Tablo 4.5.3.2'de öğretim üyelerinin sistem kaynaklı sorunlarla ilgili görüşlerine yönelik frekans (f) ve yüzdeler (%) verilirken, Şekil 4.5.3.2'de nitel verilerde öne çıkan sorunların nicel verilerle ne derece desteklendiği *sıralı* olarak verilmektedir.

Tablo 4.5.3.2: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Sistem Kaynaklı Sorunlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Yapılandırmacılık Anlayışları	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
Öğretmen yetiştirme programları yapılandırmacılığa uygun değildir	112	81	72,3	25	22,3	6	5,4
Merkezi sınavlar (TEOG, YGS vb.) kaldırılmadıkça yapılandırmacılığın uygulanması mümkün değildir	112	83	74,1	24	21,4	5	4,5
Milli eğitim sisteminin fiziksel koşulları yapılandırmacılığa uygun değildir	112	81	72,3	23	20,6	8	7,1
Yapılandırmacılık yanlış anlaşıldığı için yanlış uygulanmaktadır	112	75	67,0	22	19,6	15	13,4
Yapılandırmacılık her açıdan bugünün Türkiye'si için uygun değildir	112	20	17,9	78	69,6	14	12,5
Merkezi programlar yapılandırmacılığı engellemektedir	112	70	62,5	38	33,9	4	3,6
Yapılandırmacılık Eğitim Bilimleri camiasında yeterince tartışılmamaktadır	112	72	64,3	30	26,8	10	8,9
Yapılandırmacılıktaki sorunların temel nedenlerinden biri MEB'nda görev yapan uzmanların alt yapısının yetersizliğidir	112	78	69,6	14	12,5	20	17,9
2005'de okula başlayan ve 2017'de liseden mezun olan öğrencilerin önceki mezunlardan farkı olmayacaktır	112	54	48,2	41	36,6	17	15,2

Tablo 4.5.3.2'den de anlaşılacağı gibi, Türkiye'deki farklı üniversitelerin EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin % 74,1'i *merkezi sınavlar (TEOG, YGS vb.) kaldırılmadıkça Milli Eğitim Sistemi içerisinde yapılandırmacılığın uygulanmasını mümkün görmemektedir*. Ayrıca öğretim üyelerinin % 72,3'ü ne *Milli eğitim sisteminin fiziksel koşullarını* ne de *öğretmen yetiştirme programlarını* yapılandırmacılığa uygun bulmamaktadır. Öğretim üyelerinin yaklaşık 2/3'si ise hem *merkezi programların yapılandırmacılığı engellediğini* hem de *yapılandırmacılığın yanlış anlaşıldığı için yanlış uygulandığını* savunmaktadır. EPÖ alanındaki eğitim bilimcilerin 7/10'si *sorunların temel nedenlerinden biri olarak MEB'nda görev yapan uzmanların alt yapı yetersizliğini* gösterirken, yaklaşık 2/3'si yapılandırmacılığın *eğitim bilimleri camiasında dahi yeterince tartışılmadığını* bu yüzden de başarılı sonuçlar ortaya koymasını beklemediklerini ifade etmektedir. Hatta 2005'de yapılandırmacı programların uygulandığı ilk yıl okula başlayıp, 2017 yılında liseden

mezun olan öğrencilerin önceki mezunlardan farkı olmayacağını, Üniversite sınavlarında bu öğrencilerle öncekiler arasında bir fark oluşmayacağını iddia etmektedirler. Bununla birlikte yapılandırmacılığın her açıdan bugünün Türkiye'si için uygun olmadığı fikrine yaklaşık 4/5'ü karşı çıkmaktadır.



Sonuç olarak Şekil 4.5.3.2'de yer alan sistem kaynaklı sorunlar öğretim üyelerinin nitel verilerle ortaya konulan yapılandırmacılık anlayışlarına ilişkin algılarıyla da benzerlik göstermektedir. Yani öğretim üyelerinin çoğunluğu, yapılandırmacılığı

Türkiye için uygun bulmakla birlikte, ne öğretmen yetiştirme programlarının ne de Milli eğitimin sınav ağırlık bu yapısının yapılandırıcılığı uygulamak için yeterli ve uygun olmadığını düşünmektedirler.

4.5.4. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırıcılığın Daha İyi Uygulanması İçin Önerileri

Araştırmanın nicel boyutu altında EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırıcılığın eğitim sisteminde daha iyi uygulanabilmesi için önerileri; (1) MEB'e Yönelik Öneriler ve (2) Yükseköğretime İlişkin Öneriler olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

4.5.4.1. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırıcılığın Daha İyi Uygulanabilmesi İçin MEB'e Yönelik Önerileri

EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırıcılığın daha iyi uygulanabilmesi için ilk olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın neler yapması gerektiği hususundaki görüş ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 4.5.4.1'de MEB'e yönelik önerilerine ilişkin frekans (f) ve yüzdeler (%) verilirken, Şekil 4.5.4.1'de nitel verilerde öne çıkan önerilerin nicel verilerle ne derece desteklendiği *sıralı* olarak verilmektedir.

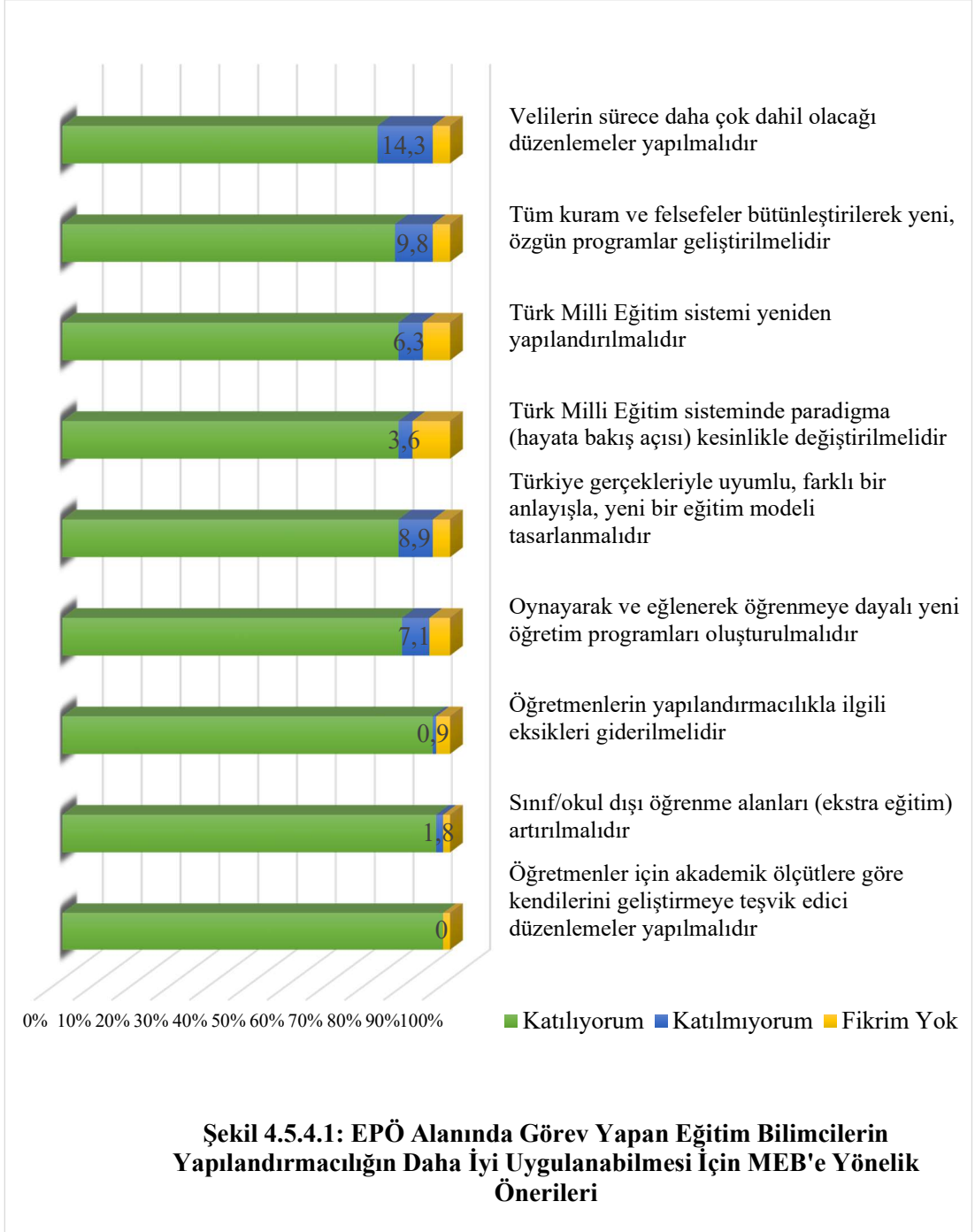
Tablo 4.5.4.1: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırıcılıkla İlgili MEB'e Yönelik Önerilerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Yapılandırıcılıkla İlgili MEB'e Yönelik Öneriler	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
Eğitim; sistem yaklaşımı ile yeniden dizayn edilmelidir	112	81	72,3	21	18,8	10	8,9
Türkiye gerçekleriyle uyumlu, farklı bir anlayışla, yeni bir eğitim modeli tasarlanmalıdır	112	97	86,6	10	8,9	5	4,5
Oynayarak ve eğlenerek öğrenmeye dayalı yeni öğretim programları oluşturulmalıdır	112	98	87,5	8	7,1	6	5,4
Türk Milli Eğitim sisteminde paradigma (hayata bakış açısı) kesinlikle değiştirilmelidir	112	97	86,6	4	3,6	11	9,8

Tablo 4.5.4.1: Devam

Yapılandırmacılıkla İlgili MEB'e Yönelik Öneriler	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
Türk Milli Eğitim sistemi yeniden yapılandırılmalıdır	112	97	86,6	7	6,3	8	7,1
Tüm kuram ve felsefeler bütünleştirilerek yeni, özgün programlar geliştirilmelidir	112	96	85,7	11	9,8	5	4,5
Öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili eksikleri giderilmelidir	112	107	95,5	1	0,9	4	3,6
Velilerin sürece daha çok dâhil olacağı düzenlemeler yapılmalıdır	112	91	81,2	16	14,3	5	4,5
Öğretmenler için akademik ölçütlere göre kendilerini geliştirmeye teşvik edici düzenlemeler yapılmalıdır	112	110	98,2	-	-	2	1,8
Sınıf/okul dışı öğrenme alanları (ekstra eğitim) artırılmalıdır	112	108	96,4	2	1,8	2	1,8

Tablo 4.5.4.1 incelendiğinde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin hemen hemen tamamına yakını yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesinde öğretmeni temel unsur görmeleri nedeniyle *eksiklerinin giderilmesi* gerektiğini ve *akademik ölçütlere göre kendilerini geliştirmeleri için de teşvik edici düzenlemelere* ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Yine tamamına yakını, öğrenciler için ise sınıf dışı/okul dışı ekstra öğrenme alanlarının oluşturulması gerektiğini savunmaktadır. Öğretim üyelerinin yaklaşık 9/10'u eğitim sisteminin *yeniden yapılandırılmasını* ve bu yapılandırmada da kesinlikle bir *paradigma değişikliğine gidilmesi* gerektiğini düşünmektedir. Öğretim üyelerinin 72,3'ü ise eğitimin *sistem yaklaşımıyla dizayn edilmesini* önermektedir. Ayrıca eğitim programlarının yeniden geliştirilmesine yönelik radikal öneriler getirmekte, Türkiye gerçekleriyle uyumlu fakat farklı bir anlayışla yeni bir *program modelinin tasarlanması* (% 86,6) ihtiyacına işaret etmektedirler. Geliştirilecek programların *özgün olması* yanında, *tüm kuram ve felsefeleri bütünleştiren* (% 85,7), *oyunarak, eğlenerek öğrenmeyi* sağlayan (% 85,7) ve velileri sürece daha fazla dâhil eden bir yapıda olması gerektiğini ileri sürmektedirler.



Şekil 4.5.4.1'de yer alan öğretim üyelerinin MEB'e yönelik önerilerinin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, nitel boyutta yer alan katılımcıların MEB'e yönelik önerileri alandaki öğretim üyeleri tarafından da oldukça yüksek oranda benimsenmektedir. Anlaşılan o ki; öğretim üyeleri hem milli eğitim sistemine yönelik hem de sistemde yer alan okulların eğitim programlarına yönelik köklü değişiklikler yapılması gerektiğini düşünmektedir.

4.5.2.2. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırıcılığın Daha İyi Uygulanabilmesi İçin YÖK’e Yönelik Önerileri

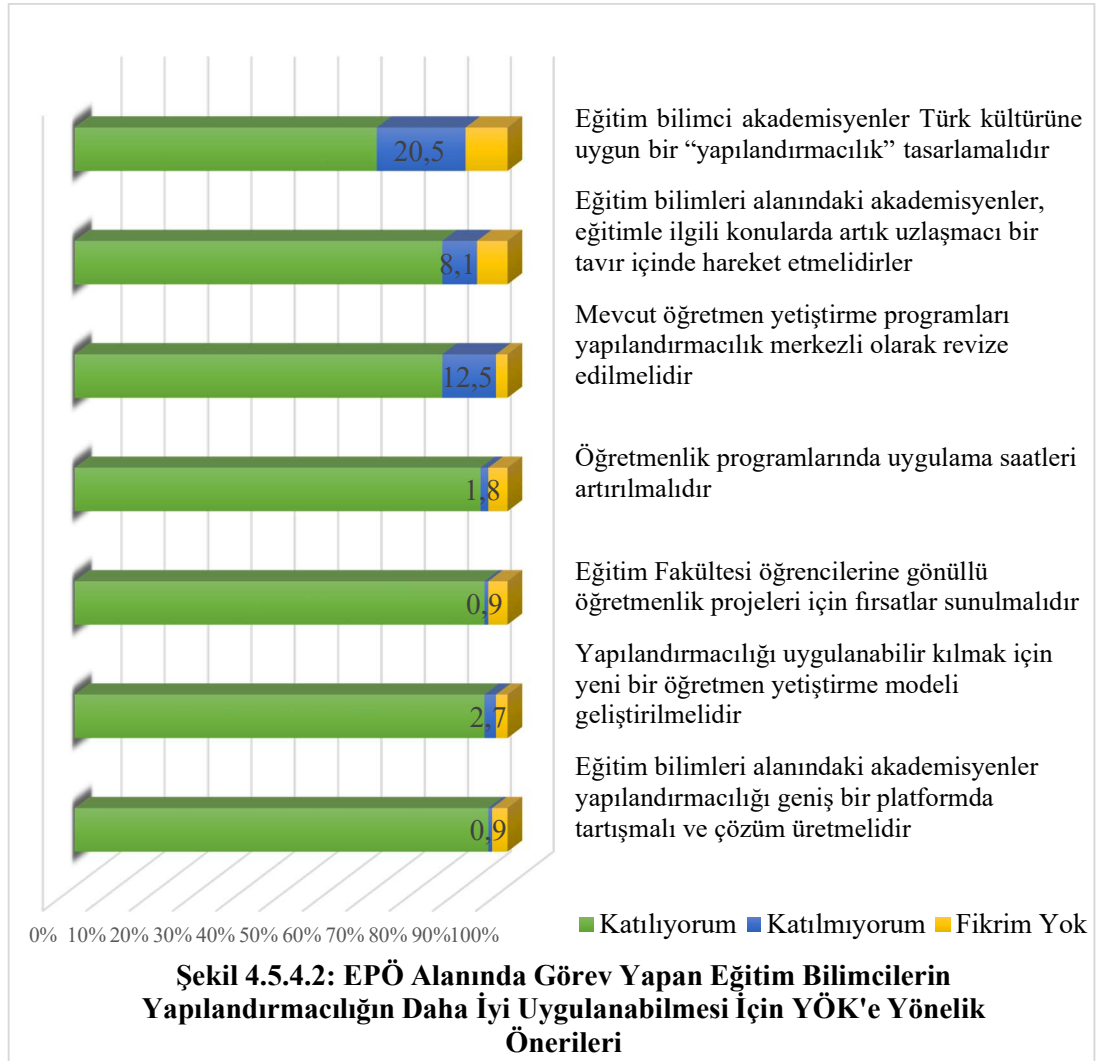
EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırıcılığın daha iyi uygulanabilmesi için son olarak YÖK’ün neler yapması gerektiği hususundaki görüş ve önerileri belirlenmiştir. Tablo 4.5.4.2’de YÖK’e yönelik önerilere ilişkin frekans (f) ve yüzdeler (%) verilirken, Şekil 4.5.4.2’de nitel verilerde öne çıkan önerilerin nicel verilerle ne derece desteklendiği *sıralı* olarak verilmektedir.

Tablo 4.5.4.2: EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırıcılığın Daha İyi Uygulanabilmesi İçin YÖK’e Yönelik Önerilerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Yapılandırıcılıkla İlgili YÖK’e Yönelik Öneriler	N	Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok	
		f	%	f	%	f	%
Yapılandırıcılığı uygulanabilir kılmak için yeni bir öğretmen yetiştirme modeli geliştirilmelidir	112	106	94,6	3	2,7	3	2,7
Mevcut öğretmen yetiştirme programları yapılandırıcılık merkezli olarak revize edilmelidir	112	95	84,8	14	12,5	3	2,7
Öğretmenlik programlarında uygulama saatleri artırılmalıdır	112	105	93,7	2	1,8	5	4,5
Eğitim bilimleri alanındaki akademisyenler, eğitimle ilgili konularda artık uzlaşmacı bir tavır içinde hareket etmelidirler	112	95	84,8	9	8,1	8	7,1
Eğitim bilimleri alanındaki akademisyenler yapılandırıcılığı geniş bir platformda tartışmalı ve çözüm üretmelidir	112	107	95,5	1	0,9	4	3,6
Eğitim bilimci akademisyenler Türk kültürüne uygun bir “yapılandırıcılık” tasarlamalıdır	112	78	69,7	23	20,5	11	9,8
Eğitim Fakültesi öğrencilerine gönüllü öğretmenlik projeleri için fırsatlar sunulmalıdır	112	106	94,6	1	0,9	5	4,5

Tablo 4.5.4.2’de de görüldüğü gibi, Türkiye’deki farklı üniversitelerin EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin hemen hemen tamamı, *eğitim bilimleri alanındaki akademisyenlerin yapılandırıcılığı geniş bir platformda tartışması ve çözüm üretmesi* gerektiğini düşünmektedir. Öğretim üyeleri ayrıca eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin yani öğretmen adaylarının da konuyla ilgili kafa yormaları

gerektiğini, bu yüzden de *öğretmen adaylarına gönüllü öğretmenlik projeleri için fırsatlar sunulmasını* önermektedirler. Yine öğretim üyelerinin tamamına yakını, *yapılandırmacılığın uygulanabilir kılınması için yeni bir öğretmen yetiştirme modeli geliştirilmesini ve programlarda ise uygulama saatlerinin artırılmasını* salık vermektedir. Öğretim üyelerinin % 84,8'i yeni bir öğretmen yetiştirme modeli geliştirilemez ise alternatif olarak *mevcut öğretmen yetiştirme modelinin de yapılandırmacılık merkezli olarak revize edilebileceğini* ileri sürmektedir. Ayrıca eğitim bilimleri alanındaki akademisyenlerin birbirinden kopuk olmasını gerekçe göstererek, *eğitimle ilgili konularda artık uzlaşmacı bir tavır içinde hareket edilmesi gerektiğine* işaret etmektedirler. Bununla birlikte diğerlerine oranla daha az sayıda öğretim üyesi (% 69,7) *eğitim bilimci akademisyenlerin Türk kültürüne uygun bir "yapılandırmacılık" tasarlaması* fikrini ise önermektedirler.



Sonuç olarak Şekil 4.5.4.2'den de anlaşılacağı gibi, nitel boyutta yer alan katılımcıların MEB'e yönelik önerileri Türkiye'nin farklı üniversitelerinde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyeleri tarafından da oldukça yüksek oranda kabul görmekte ve ortak öneri olarak tavsiye bulunmaktadır. Öneriler içerisinde ise YÖK'ün eğitim bilimcilerin ortak görüşleri doğrultusunda ve yapılandırmacı anlayışa göre öğretmen yetiştirme model ve programlarını düzenlenmesi görüşleri ağırlık kazanmaktadır.

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar verilmiş ve bu sonuçlar literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla birlikte tartışılarak, uygulama ve araştırmaya yönelik öneriler getirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Yapılandırmacılıkla ilgili algılara yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmada ulaşılan birinci temel sonuca göre; öğretim üyeleri, yapılandırmacılığı hem bir eğitim felsefesi hem de ağırlıklı olarak bir öğrenme kuramı şeklinde anlamlandırmaktadırlar. Bir kuram olarak yapılandırmacılık, davranışçılık ve bilişselcilikle ilişkilendirilmekte ve kavrama düzeyi ile üzerinde gerçekleşen her öğrenme yapılandırmacılık olarak nitelendirilmektedir. Öte yandan kendi anlayışları açısından; öğretim üyeleri, yapılandırmacılığı benimsemekle birlikte, hem geleneksel hem de yapılandırmacılığa dayalı olan karma bir anlayışa sahiptirler.

Öğretim üyelerinin tanımlamalarına göre yapılandırmacılık algıları:

Araştırmanın ilk alt problemi doğrultusunda tespit edilen önemli hususlardan biri öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı nasıl kavramsallaştırdıklarıdır. Öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili yaptığı tanımları ve yapılandırmacılıkla yan yana kullandıkları kavramları ve diğer genel görüşleri, yapılandırmacılığı bir “kuram” ve “eğitim felsefesi” olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Öğretim üyeleri, yapılandırmacılığı (her ne kadar ağırlıklı olarak “yapılandırmacı kuram” şeklinde ifade edilmese de) öncelikle bir öğrenme kuramı olarak algılamakta ve hepsi bu yönde ortak anlamlar oluşturmaktadır. Öğrenme kuramı; öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayan (Bereiter, 1994), öğrenme-öğretme stratejilerinin ve diğer öğretim araçlarının tasarlanmasına rehberlik eden (Dagar ve Yadav, 2016) ve öğrenme pratiğini üreten, anlamlandıran, yönlendiren, temellendiren bir bilinç (Taşdelen, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Öğretim üyeleri, yapılandırmacılığı tanımlarken, yapılandırmacı öğrenme sürecini ve bu doğrultuda gerçekleşen öğrenmenin temel

ilkelerini vurgulayarak yapılandırmacılığın kuram yönünü öne çıkarmaktadırlar. Ayrıca, algılarını ortaya koyarken yapılandırmacılığı “yaklaşım”, “felsefe”, “anlayış”, “kuram” “sistem” ve “paradigma” kavramlarıyla birlikte kullanmaktadırlar.

Alanyazında yer alan yapılandırmacılıkla ilgili tanımlar incelendiğinde, yapılandırmacılığın daha çok “öğrenme kuramı” (Bada, 2015; Driscoll, 2000; Hein, 1991; Jones ve Brader-Araje, 2002; Kinsvatter, Wilen ve Isher, 1996; Naylor ve Keogh, 1999; Rowlands ve Carson, 2001; Rovai, 2004; Richardson, 2003; Siemens, 2004) ya da “öğrenme ve bilme teorisi” (Airasian ve Walsh, 1997; Brooks ve Brooks, 1993; Fosnot, 2007; Walker ve Lambert, 1995;) şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Yapılandırmacılığa atfedilen nitelermeler açısından incelendiğinde ise, sadece yerli değil yabancı literatürde de çeşitlilik olduğu görülmektedir. Hatta “yaklaşım”, “anlayış” ve “paradigma” kavramları dışında “öğrenme modeli” ve “ideoloji” (Bada, 2015; Dagar ve Yadav, 2016; Hirumi, 2002; Schell ve Janicki, 2013) kavramlarının da yapılandırmacılıkla yan yana kullanıldığı gözlenmektedir.

Literatürde yer alan yapılandırmacılık tanımlamaları ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde bu farklı algı ve bakış açılarını görmek mümkündür. Örneğin Aydın (2012) çalışmasında yapılandırmacılığı hem bir *öğrenme kuramı* olarak tanımlamakta hem de öğrenme kuramlarının ontolojik ve epistemolojik temellerini ortaya koyan, *felsefi bir yaklaşım* olarak tanımlamaktadır. Walker ve Lambert (1995), yapılandırmacılığı; felsefe, psikoloji ve bilim de dâhil çeşitli alanları düzenleyen *epistemolojik bir kavram* olarak ele alırken, Matthews (2000) yapılandırmacılığı; bir *teori*, bir *inanç sistemi*, bir *dünya görüşü* ve *özgür bir düşünme platformu* olarak görmektedir. Rowlands ve Carson (2001), yapılandırmacılığın *etik, siyaset, etnografya, öğretim programı* ve *program geliştirme* alanlarını kapsadığını ifade etmektedir. Thompson (2000), yapılandırmacılığı bir *bilme modeli* olarak tanımlamakta ve bir öğrenme kuramı oluşturmak için kullanılabileceğini ileri sürmektedir. Schunk (2012) ise, yapılandırmacılığın bir teori değil, çeşitli bakış açılarını ortaya koyan ve uygulamaları içeren bir *öğrenme felsefesi* olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak literatürde öğrenme kuramı, eğitim kuramı, bilgi kuramı, pedagojik etik, politik kuram, dünya görüşü, öğrenme felsefesi, felsefe ve felsefi bir kuram (Bentley, 1988; Matthews, 1993) olarak anlamlandırılan yapılandırmacılığın tam olarak ne olduğunun ortaya konulması, belli bir çerçeve oluşturularak doyurucu bir çözüm üretilmesi olanaksız (Aydın, 2012) görünmektedir.

Bu görüşler değerlendirildiğinde, yapılandırmacılığın kişinin perspektifine ve konumuna göre değişebilen bir kavram (Walker & Lambert, 1995) olduğu görülmektedir. Yapılandırmacılığın herkes tarafından ortak anlama gelen ve herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak mümkün olmasa da eğitim alanında genel olarak hem felsefi hem de kuramsal bir çerçeve oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yapılandırmacı kuram ve yapılandırmacı felsefeyi birbirinden tamamen ayrı, ilişkisiz kavramlar olarak düşünmek de yanlış olur. Taşdelen (2003) kuram, felsefe ve uygulama arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında felsefe ve kuram arasında güçlü bir bağ olduğunu vurgulayarak; eğitim kuramını, eğitim felsefesinin pratiğe bakan gözü olarak nitelendirmektedir. Pratik kaygılar öne çıktığında eğitim felsefesi, somutlaşarak bir kuram gibi iş görmektedir. Felsefi tartışmalar söz konusu olduğunda ise, kuramlar eğitim felsefesi gibi soyutlaşarak daha genel düşüncelere dönüşebilmektedir. Bu durumda kuram ve felsefe arasına sınır koyarak kesin saptamalar yapmak kolay görülmemektedir. Çünkü kuram ya da felsefeden birinin olduğu yerde diğersinin de varlığı her zaman söz konusu olmaktadır. Yani kuram olmadığında felsefeden, felsefe olmadığında da kuramdan söz edilememektedir. Sonuçta eğitim felsefesi ile öğrenme kuramı, birlikte eğitim uygulamalarını anlamlı ve bilinçli bir etkinlik haline getirmektedir. Kuramlar daha çok; eğitim uygulamasının kendisini görmesini, sorgulamasını ve anlamasını sağlamakta, amaçlarının saptanmasındaki katkısı ile onu gelişigüzel, üstünkörü, sığ, günübirlik ve el yordamı ile yapılan bir etkinlik olmaktan kurtarmaktadır. Dolayısıyla bu iki alan birbirinden ayrılmaya çalışıldığında herhangi bir sonuç elde etmek mümkün görünmemektedir (Taşdelen, 2003). Buna göre “felsefi” olarak yapılandırmacılık ile “öğrenme kuramı” olarak yapılandırmacılığın ifade ettiği anlamlar ilişki göstermekte; felsefe daha soyut ve genel, öğrenme kuramı ise daha somut ve güncel bir yapıya işaret etmektedir. Bu doğrultuda öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı, hem kuramsal hem de felsefi olarak anlamlandırmaları doğal görünmektedir. Öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı öncelikle ve ağırlıklı olarak öğrenme kuramı şeklinde tanımlamalarında ise, felsefe ile kıyaslandığında öğrenme kuramının daha somut ve daha anlaşılır olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan öğretim üyelerinin yapılandırmacılığa yönelik algılarında farklı perspektifler olduğu da gözlenmektedir. Bazı öğretim üyeleri yapılandırmacılığa daha geniş bir perspektiften bakarak, eğitim sisteminde sorun olarak nitelendirilebilecek

uygulamaların çözümüne yönelik alınan bazı *politik kararları* yapılandırmacılıkla ilgili bulurken, bazıları da ilgisiz bulmaktadır. Bu farklılığın öğretim üyelerinin *öğrenme kuramı* algılarının daha baskın olmasından ya da diğer bir ifadeyle yapılandırmacılığı sadece öğrenme odaklı bir perspektifle kavramsallaştırmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu açıdan, örneğin öğrenciler için okullarda serbest kıyafet uygulamasının başlatılması ya da kat sayı uygulamasının kaldırılması gibi uygulamaları, bazı öğretim üyelerinin yapılandırmacı öğrenme süreciyle doğrudan ilgisi olmayan ve yapılandırmacı öğrenme kuramının temel ilkelerinin cevap vermeyeceği çözümler olarak gördüğü söylenebilir. Yani yapılandırmacılık öğrenme kuramı olarak sadece zihinsel süreçlerle gerçekleşen ve edinilen bilgiye ilişkin açıklama getiren bir kuram olarak algılanmaktadır. Hâlbuki bazı öğretim üyeleri bu uygulamaları temellendiren düşüncenin yapılandırmacılığın felsefesini temsil ettiği kanaatini taşımaktadır. Örneğin kılık-kıyafet serbestisi özgürlük ve bireysel farklılıkların/taleplerin karşılanması bağlamında ele alındığında ve bunun en azından öğrenmeye rahatlık ve motivasyon olarak yansıtılabileceği düşünüldüğünde yani bireysel bazda daha iyi öğrenmeye neden olabileceği ilişkisi kurulduğunda bazı öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı felsefi olarak daha geniş bir yelpazede anlamlandırdıkları ve onu bir eğitim felsefesi olarak algıladıkları söylenebilir. Higgins, Kramarsky ve Mackler (2005) eğitim felsefesinin en önemli görevlerinden birisinin, toplumsal kurumların faaliyetlerine yön veren sosyal ideallerin anlamı üzerinde düşünüp onların gerçek değerini sorgulamak olduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden bazı öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı geniş bir çerçevede düşünerek bir eğitim felsefesi olarak anlamlandırdıkları söylenebilir.

Ayrıca eğitim felsefesi olarak nitelendiren öğretim üyeleri, yapılandırmacılığın sadece bir öğrenme kuramı olarak ele alındığında eksik kalacağına da işaret etmektedirler. Yapılandırmacılığı Dewey, Piaget ve Vygotsky'e dayandıran Hein (1991)'in aksine eğitim felsefesi olarak nitelendiren öğretim üyeleri bu bakış açısını bir sınırlılık olarak görmektedirler. Yapılandırmacılığın temelini yalnızca Vygotsky, Piaget ve Glasersfeld'e dayandırmanın yanlış olduğunu düşünen öğretim üyeleri bu doğrultuda, yapılandırmacılığı sadece bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacı kuramlarıyla çerçevelenmiş bir kuramlar demeti olarak görmemekte; aynı zamanda tarihsel, epistemolojik ve sosyolojik açılardan temellendirmekte ve bir eğitim felsefesi olarak kavramsallaştırmaktadırlar.

Öğretim üyeleri yapılandırmacılığı bir eğitim felsefesi olarak ele aldıklarında ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri üzerine temellendirerek bu iki felsefenin sentezine dayalı bir eğitim felsefesi olarak anlamlandırmaktadırlar. Ancak onu daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ya da yeniden kurmacılık gibi eğitim felsefelerinin kategorisinde değil, daha alt bir kategoride konumlandırılmaktadırlar. Literatür incelendiğinde, bir öğretim üyesi tarafından da dile getirildiği gibi; yapılandırmacılığı bir eğitim felsefesi olarak ele alan ve ayrıntılı bir şekilde açıklama getiren her hangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak yapılandırmacılığı, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk pragmatizm ve bu doğrultuda ilerlemecilik eğitim felsefeleriyle ilişki olduğunu ifade eden (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Baş, 2015; Cevizci, 2014; Çeliköz ve Çeliköz, 2016; Demirtaş, 2010; Oliva, 2009; Schreglmann, 2015; Turan ve Sayek, 2006; Ödemiş. 2014; Öntaş, 2014; Yurdakul, 2005) pek çok çalışma olduğu da gözlenmektedir. Çeliköz ve Çeliköz (2016)'e göre, yapılandırmacılık, bireyi merkeze alan ve evrimci olarak nitelendirilen ilerlemecilik, toplumu merkeze alan ve devrimci olarak nitelendirilen yeniden kurmacılık ve bireyin özgürlüğü ve özerkliğini vurgulayan varoluşçuluk eğitim felsefelerinin bir sentezinden oluşmaktadır. Gerek ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık, gerekse varoluşçuluk eğitim felsefelerinin sahip oldukları karakteristik özellikler itibari ile yapılandırmacılığı desteklemekte; yapılandırmacılık ise bu felsefelerden beslenerek öğretme ve öğrenmeye yeni bir projeksiyon çizmektedir Baş (2015). Literatürde ayrıca yapılandırmacılığın bir felsefe olduğunu belirten çalışmaların (Açıkgöz, 2003; Akınoğlu, 2004; Aslan, 2007; Guzdial, 1997; Şimşek, 2004) yanında, “yapılandırmacı felsefe” (Greening, 2000; Herrington, Oliver ve Reeves, 2003; Şimşek), “öğrenme felsefesi” (Aslan, 2007; Bakır, 2014; MacDonald ve dğr.2005; Karadüz, 2010; Özden, 2005a; Schunk, 2012) ve sayısı az olmakla birlikte “eğitim felsefesi” olarak tanımlanan ya da ifade edilen (Ödemiş, 2014; Schreglmann, 2015) çalışmaları da görmek mümkündür.

Öte yandan gerek literatürde yapılandırmacılığın “öğrenme felsefesi” ve “eğitim felsefesi” olarak, gerekse öğretim üyeleri tarafından “öğrenme felsefesi” olarak ne anlama geldiği ve her ikisi arasında ne gibi farklar olduğu açıkça belirtilmemektedir. Yani öğretim üyelerinin görüşlerinde ve literatürde “yapılandırmacı öğrenme felsefesi”ne ilişkin yapılan açıklamalar, öğrenme kuramı yönünde yapılan açıklamalarla benzerlik göstermektedir. Bunun nedeninin, yine kuram ve felsefe

arasındaki kaynaşık ilişkiden kaynaklandığı söylenebilir. Eğitim felsefesi olarak ise, genellikle yapılandırmacılığın bu yönde kabul görülmemesinden ve literatürde de bilinçli olarak değil, özensiz kullanımlardan dolayı “eğitim felsefesi” olarak ifade edildiği düşünülmektedir. Dolayısıyla “yapılandırmacı öğrenme kuramı” kavramının “yapılandırmacı öğrenme felsefesi” olarak da ifade edildiği ve yapılandırmacı “eğitim felsefesi” ifadesinin literatürde bilinçsiz kullanımlardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Ancak bazı öğretim üyeleri her ne kadar literatürde “eğitim felsefesi” olarak yer almasa ve kabul görülme de yapılandırmacılığı bir eğitim felsefesi olarak” değerlendirmektedir. Bu öğretim üyelerinin örneğin, eğitimle ilgili sorunları yapılandırmacılık doğrultusunda ele alması ve kurumsal faaliyetlerin yapılandırmacı ideallerle uyumunu ve çözüm amaçlı yapılan bazı uygulamaların yapılandırmacılık açısından değerini sorgulaması, onların yapılandırmacılığı bir eğitim felsefesi olarak algıladıklarını göstermektedir. Dolayısıyla bir eğitim felsefesi olarak değerlendirirken yapılandırmacılığın bireyi önceleyen yönünü ön plana almaktadırlar. Bu doğrultuda öğretim üyeleri yapılandırmacılığı postmodern felsefeyle de ilişkili bulmakta ve yapılandırmacılığın pozitivist felsefenin karşısında yer alan postmodern felsefenin eğitime getirdiği bir yenilik olarak algılamaktadır. Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık algılarına ilişkin bu bulgu, Çeliköz ve Çeliköz (2016)’ün öğretim üyelerinin yapılandırmacılığa ilişkin anlayışlarını belirlediği çalışmada, postmodernizmle yapılandırmacılığın ilişkili bulunduğu sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca literatürde yapılandırmacılık ve postmodernizm arasındaki ilişkiye yer veren çalışmalarda da (Akpınar, 2010; Akpınar ve Aydın, 2007; Aydın, 2012; Fleury 1998; Kararımak ve Aydın, 2016; Kırbasoğlu-Kılıç ve Bayram, 2014; Lynch, 1997; Özden, 2005b; Yurdakul, 2005) yapılandırmacılığın ileri sürdüğü görüşlerin postmodernizm felsefesiyle örtüştüğü ve yapılandırmacılığın eğitimdeki bir iz düşümü olduğu vurgulanmaktadır. Aydın (2012)’a göre, Yapılandırmacı görüşlerin hemen hepsini postmodernizmde bulmak olasıdır. Nitekim postmodernizm, “gerçeklik ve doğruluğun kültüre, dilsel yapılara ve özneye bağımlı olduğunu, bu yüzden nesnel gerçekliğin bilinemeyeceğini, gerçeklik algısının dinamik olduğunu ve sürekli değiştiğini, nesnellik düşüncesinin güç, otorite ve iktidarların bir maskesi olduğunu, bilginin görelî olduğunu ileri sürmekte, çok-kültürlülüğü ve çoğulculuğu onaylamakta, her şeyi metinselleştirip, metni yoruma indirgemekte, üst anlatılara karşı çıkmakta ve

eklektik bir perspektif sunmaktadır (Aydın, 2006). Bu sebeple yapılandırmacılık nesnel gerçeklikten yana olan pozitivist felsefeyi reddetmekte (Akpınar, 2010) pozitivist felsefeye dayanan ve geleneksel olarak nitelendirilen davranışçı ve bilişselci eğitim sisteminin yapısını ve işleyişini yeniden şekillendirmektedir.

Yapılandırmacılık davranışçı ve bilişselci yaklaşımların karşısında yer alsada da öğretim üyeleri yapılandırmacılığı bu kuramlarla ilgili görmekte ve 3. Bir kategori olarak nitelendirmektedirler. Aynı zamanda bu yaklaşımların herhangi birini diğerinin alternatifini olarak görmeyen veya birbirinden bağımsız olarak değerlendirmeyen yanlışı olacağı kanaatini taşımaktadırlar. Ayrıca öğretim üyeleri bu yaklaşımların yapılandırmacılıkla arasındaki farklılıklardan ziyade benzer yönlerini ön planda tutarak, yapılandırmacılığı bilişselcilik daha yakın bulmaktadırlar. Öğretim üyelerinin bu görüşlerini literatürdeki diğer çalışmalar da desteklemektedir. Ally (2008), davranışçı, bilişselci ve yapılandırmacı fikirler ve ilkelerin birçok alanda örtüşüğünü ve kuramların sınıflandırılmasının kolay olmadığını belirtmektedir. Çeliköz, Erişen ve Şahin (2012)'e göre, davranışçılık bilişselcilik, bilişselcilik de yapılandırmacılığı temellendirmektedir. Bu doğrultuda bilişselcilik, davranışçılığı reddetmemekte ve davranışçılığın bulgularına ilave olarak öğrenmenin gerçekleşmesinde bilişsel süreçlerin de var olduğunu ileri sürmektedir. Aynı zamanda yapılandırmacılığın ilkeleri de bilişselcilik ilkeleri üzerine kurulmakta ve yapılandırmacı öğrenme bilişselcilik temel kavramlarıyla açıklanmaktadır. Literatürde ayrıca bu yaklaşımlarda öğrenme, öğretim, bilgi vb. önemli görülen hususlar açısından benzerlik ve farklılıklara ilişkin görüşlerin de araştırma bulgusuyla paralel olduğu düşünülmektedir.

Aslında davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık arasındaki ilişki, dışsal bakış açısından içsel bakış açısına doğru bir değişimi yansıtmaktadır (Yurdakul, 2004). Bilişselcilikte zihin, tüm anlamın kaynağı olarak kabul edilmekte ve önemli görülmektedir. Bunun karşılığı olarak davranışçılıkta, birey ve doğrudan çevre deneyimi önemsenmektedir. Yapılandırmacılık ise bu iki yaklaşım arasındaki etkileşim üzerinde durarak bunların kesişimini oluşturmaktadır. Bu yüzden davranışçı, bilişselci ve yapılandırmacı bakış açıları pek çok yönden örtüşmektedir. Ancak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamada ve diğer öğelerin tanımlanmasında, ayrı yaklaşımlar olarak ele alınacak kadar da ayırt edici (Ertmer ve Newby, 1993) özellikleri de bulunmaktadır. Jonassen (1991) benzer şekilde yapılandırmacılığı,

öğrenmeyi zihinsel bir etkinlik olarak görmesi nedeniyle bilişselciliğin bir dalı olarak görürken, birçok yönüyle de bilişsel kuramlardan ayrıldığını ifade etmektedir. Duffy ve Jonassen (1991), bilişselciliğin de, yapılandırmacılığın da öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak dâhil ettiğini, ancak yapılandırmacılığın öğrenciyi sadece aktif bir bilgi işlemcisi olarak görmediği; öğrenci tarafından bilginin ayrıntılarına inilerek bilginin yorumlandığını belirtmektedir. Leonard (2002), yapılandırmacılıkta öğrencinin yeni bilgilerden kendi anlamlarını inşa ettiğini; bilişselcilikte ise, bilginin bir başkası tarafından oluşturulduğunu; yani öğretmenin bir uzman olarak prova ettiği ve okuduğu bilgileri açıklayarak öğrencilerin zihinsel yapısında bir değişime yola açtığını vurgulamaktadır. Winne (1985) ise, bilişselcilikte yer alan çevresel uyarıcılar ile öğretimsel faktörlerin de tek başına öğrenmeyi açıklayamadığını; bu yüzden de öğrenenlerin bilgiyle meşgul olma, kodlama, dönüştürme, tekrarlama, saklama ve geri çağırma yollarını kullandığını dile getirmekte ve hatta öğrenenlerin düşünceleri, inançları, tutumları ve değerlerinin de öğrenme sürecinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Yapılandırmacılıkta ise içselleşme daha da üst seviyeye çıkmaktadır. Brown, Collins ve Duguid (1989), yapılandırmacılıkta öğrenme sürecinde bilginin aktivite sırasında anlık olarak üretildiğini ileri sürmektedir. Her bilgi güncel durumun önceki etkileşim geçmişinin tamamına dayanarak yapılan yorumu olarak görülmektedir (Clancey, 1986). Bu nedenle öğrenmenin gerçekçi ortamlarda gerçekleşmesi ve seçilen öğrenme görevlerinin öğrencilerin deneyimleriyle ilgili olması önemli görülmektedir (Ertmer ve Newby, 1993). Ayrıca Leonard (2002), bilişselcilik ve yapılandırmacılığın en önemli farklılığının yapılandırmacılıkta bilginin son derece göreceli olarak görülmesi, objektif doğrulara itibar edilmemesi ve müsamaha gösterilmemesi; bilişselcilikte ise, doğru kabul edilen objektif bilgilerin öğrencilere iletilmesi/aktarılması olduğuna işaret etmektedir.

Literatür incelendiğinde yapılandırmacılık ile davranışçılık arasındaki benzerliklerden ziyade, yapılandırmacılıkla bilişselcilik arasındaki benzer yönlerinin ele alındığı görülmektedir. Yapılandırmacılık davranışçılıktan uzak, bilişselciliğe daha yakın dursa ve aralarında ortak ve farklı yönler olsa da her üç yaklaşımda da asıl olan öğrenmenin gerçekleşmesidir. Öğretim üyeleri öğrenme için, en az kavrama düzeyine ulaşmayı esas almaktadır. Yani gerçekleşen öğrenmenin asgari kavrama düzeyinde olması ideal görülmektedir. Kavrama düzeyi; bilginin yorumlanmasını, örneklendirilmesini, sınıflandırılmasını, özetlenmesini, karşılaştırılmasını,

açıklanmasını ve bilgiden sonuç çıkarılmasını gerektirmekte ve bu düzeyin göstergeleri olarak (Anderson ve Krathwohl, 2001) kabul edilmektedir. Öğrenen bu davranışları gösteriyorsa, bilgiyi yapılandırdığı anlaşılmaktadır. Bu yüzden öğretim üyeleri davranışçı ya da bilişselci bir yaklaşımla gerçekleşen öğrenmelerde de kavrama gerçekleşiyse aslında bilginin yapılandırılmasının söz konusu olduğunu düşünmektedirler.

Öte yandan öğrenmede bilginin yapılandırmasından ziyade uygun ve gerekli bilgiye ulaşmayı ve onu nasıl kullanacağını bilme becerilerini daha önemli gören bağlantıcılık kuramının (Siemens, 2004) da öğretim üyelerinin yapılandırmacılık algılarını etkilediği görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren bir öğretim üyesi, davranışçılık ve bilişselcilikle birlikte yapılandırmacılığı da güncel bulmamakta, bu yüzden her üç yaklaşımı da geleneksel olarak nitelendirmektedir. Bağlantıcılığın (connectivism) bir öğrenme kuramı olduğunu ileri süren öğretim üyesi, günümüzde eğitim-öğretim programlarında yapılandırmacılık esas alınsa da formal eğitim kapsamında da yaşam boyu eğitim kapsamında da bağlantıcılığın kullanıldığını savunmaktadır. Literatürde bağlantıcılığı bir öğrenme kuramı olarak görmeyen ya da kusurlu yönlerini eleştiren çalışmalar görüldüğü gibi (Bell, 2009; Calvani, 2008; Demiraslan-Çevik, 2015; Guder, 2010; Kerr, 2006; Kop ve Hill, 2008; Öztürk, 2014; Verhagen, 2006), öğretim kuramı olarak kabul eden (Bozkurt, 2014; Carreño, 2014; Merriam, Caffarella ve Baumghatner, 2006; Siemens, 2004; Siemens ve Tittenberger, 2009; Şahin, 2012) ya da daha ılımlı yaklaşım geliştirebilir olduğunu ileri süren çalışmalar (Bell, 2011; Duke, Harper ve Johnston, 2013; Hutchins, 2009; Kop ve Hill, 2008) da bulunmaktadır. Bağlantıcılığı bir öğrenme kuramı olarak kabul eden Şahin (2012)'e göre, bu kuramın “öğrenmeyi öğrenmede” önemli bir rolü vardır. Bağlantıcılık, öğrenmeyi etkili kılmakta ve bireylere yaşamı öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bağlantıcılık bireylerin kendi öğrenme tercihlerini, güçlü yanlarını, zihinlerini nasıl geliştirebileceklerini ve kendilerini nasıl motive edebileceklerini bilmelerine yardımcı olmakta, onları başarılı kılacak özgüveni kazandırarak, karmaşık bilgilerin algılanmasını kolaylaştırmaktadır. Çünkü bağlantıcılıkta öğrenme zorunlu değildir. Bireylere birbirinden öğrenebilme imkânı veren bu teori, yaşam boyu öğrenme için mükemmel bir model oluşturmaktadır. Bozkurt (2014) da benzer şekilde bağlantıcılıktan yana bir tutumla onun bir öğrenme kuramı olduğuna işaret etmektedir. Bozkurt (2014)'e göre, bağlantıcılık yaşam boyu öğrenmenin önem kazandığı günümüzde bilginin, öğrenmenin ve bilgi kaynaklarına

erişimin nasıl olacağına dair farklı bir bakış açısı geliştirmekte; öğrenmenin giderek ağ teknolojilerine dayalı olarak çevrimiçi ortamlarda gerçekleştiği günümüzde öğrenmeyi açıklamakla kalmamakta bilginin tanımını ve işlevini post modern düşünceyle açıklamaktadır. Bu bağlamda bağlantıcılık insanların sürekli bilgi akışına maruz kaldıkları ve bilginin katlanarak arttığı günümüzde öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrenenlerin sahip olması gereken beceriler hakkında öğretenlere ve öğrenenlere yol haritası çizmektedir. Bell (2011) ise bağlantıcılığı; öğrenme ve eğitim için mevcut dinamik bağlamda, ağlar arası iletişimi ve teknolojiyi hayata geçirmeyi desteklemekle birlikte, öğrenmeyi açıklayan bir teori olarak tek başına yetersiz bulmaktadır. Yani bağlantıcılığın, öğretmenleri ve öğrencileri uygulamalarında değişiklikler yapmaya teşvik eden, ancak diğer teoriler bağlamında gelişimini destekleyen önemli niteliksel çalışmalar olmaksızın bir teori olarak kabul edilemeyeceğini belirterek, şu anda sadece etkili bir fenomen olarak nitelendirmektedir. Bağlantıcılıkla yapılandırmacılığın benzer olduğunu ifade eden Kop ve Hill (2008), bağlantıcılığı bir öğrenme kuramı olarak görmemekle birlikte öğrenci merkezli öğretimler için katkı getirebileceğini ileri sürmektedir. Demiraslan-Çevik (2015) de benzer şekilde bağlantıcılığın öğrenmeyi açıklama veya tanımlamada var olan öğrenme kuramlarından ve özellikle sosyal yapılandırmacılıktan farklı bir bakış açısı sunmadığını belirtmektedir. Literatür incelendiğinde bağlantıcılık ve yapılandırmacılıkla ilgili benzerliklerin daha çok vurgulandığı, bağlantıcılığın farklı bir yenilik getirmediği görüşünün ön plana çıktığı görülmektedir. Sonuç olarak tüm literatür ve tartışmalar ışığında değerlendirildiğinde yapılandırmacılığın halen güncel bir yaklaşım olarak ele alındığı, henüz bir öğrenme kuramı olarak tüm eğitimciler tarafından kabul edilmediği ve literatürde tartışmalı bir konu olmaya devam ettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen bu bulgunun literatürle desteklenen ve desteklenmeyen yönlerinin bulunduğu söylenebilir.

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık algılarının anlayışlarına yansımaları:

Araştırmanın ilk alt problemi doğrultusunda tespit edilen önemli hususlardan bir diğeri de öğretim üyelerinin nasıl bir anlayışa sahip olduklarıdır. Araştırmada ulaşılan sonuçta göre; öğretim üyelerinin anlayışlarında yapılandırmacılık önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte öğretim üyeleri, hem geleneksel hem de yapılandırmacılığa dayalı olan karma bir anlayışa sahiptir. Öğretim üyeleri yapılandırmacı yaklaşımı benimsemekte ve derslerinde bu yaklaşıma uygun öğretim yapmaya çalışmaktadır.

Literatür incelendiğinde öğretim üyelerinin benimsedikleri öğrenme-öğretme yaklaşımının belirlenmesine yönelik bir araştırma olmadığı gözlenmektedir. Öte yandan öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme anlayışlarını ve öğrenme-öğretme inançlarını farklı değişkenlerle birlikte ele alan çalışmalara rastlamak mümkündür (Akyıldız, 2016; Aydın, Tunca ve Alkın-Şahin 2015; Aypay 2011; Baş, 2014; Baş & Beyhan, 2013; Baş, 2015; Bıkmaz, 2011; Cano, 2005; Chai & Khine, 2008; Chan, 2003; Chan & Elliot, 2004; Cheng, Chan, Tang ve Cheng, 2009; Duru; 2014; Engin & Daşdemir, 2015; Geçici, 2000; Murray & McDonald, 1997; Ocak, 2012; Oğuz 2011; Rodriguez & Cano 2007; Saban; 2003; Saçıcı 2013; Şahin & Yılmaz, 2011). Nicel yöntemlerin kullanıldığı bu çalışmaların büyük çoğunluğunda (Akyıldız, 2016; Aydın, Tunca ve Alkın-Şahin, 2015; Aypay, 2011; Oğuz, 2011; Baş, 2014; Cheng, Chan, Tang ve Cheng, 2009; Engin ve Daşdemir,2015; Saçıcı, 2013; Şahin ve Yılmaz, 2011) öğretmen ve öğretmen adaylarının yapılandırmacılığı, geleneksel anlayışa göre daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarında yapılandırmacı anlayışın benimsenme düzeyinin yüksek olmasının bu araştırma bulgusunu desteklediği söylenebilir. Ayrıca yine öğretmen adayları üzerinde yürütülen bazı çalışmalarda ise geleneksel ve yapılandırmacı anlayışın benzer/eşit düzeyde benimsendiği görülmektedir. Chan ve Eliot (2004), öğretmen adaylarının yapılandırmacı ve geleneksel anlayışları arasında fark olmadığını, Baş ve Beyhan (2013), tam olarak ne geleneksel ne de yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışının benimsendiğini, Duru (2014) hem geleneksel hem de yapılandırmacı inançlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Saban (2003) da yaptığı çalışmasında, Türk öğretmen adaylarının hem davranışçı, hem yapılandırmacı hem de sosyal yapılandırmacı anlayışlardan oluşan karma bir eğitim anlayışına sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırmacı anlayışa dayalı ortamlarda öğrenim görmelerinden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmacıların ulaştığı sonuçların da yine bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklediği söylenebilir. Çünkü bu araştırmada her ne kadar geleneksel olarak görülse de bilişselcilik ve davranışçılık, öğretim üyelerinin öğretim anlayışının bir parçasını oluşturmaktadır. Buna göre benzer anlayışa sahip öğretim üyelerinin düzenlediği ortamlarda öğrenim gören öğretmen adayları bu anlayışların ürünü olarak değerlendirilebilir. Yani öğretmen adaylarının sahip olduğu yapılandırmacı ve geleneksel anlayışlarının, bu araştırmada elde edilen öğretim üyelerinin karma anlayışlarını yordayabileceği söylenebilir. Nitekim öğretim üyeleri de kendi eğitim

hayatında geleneksel yaklaşımlarla aldıkları öğrenimin bugün yapılandırmacılık anlayışlarında etkili olduğunu belirtmektedir. Bu görüş Yanpar-Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç (2010)'ın yaptıkları araştırmada öğretmenlerin geleneksel öğretimden vazgeçemedikleri ve alışkanlıklarına bağlı oldukları bulgusuyla örtüşmektedir. Baş (2015)'a göre, yapılandırmacılığa dayalı bir öğrenme-öğretme süreci, yapılandırmacı öğretmenlerle mümkün olabilmektedir. Öğrencilerin etkilendiği ve zihinsel yapılarını oluşturduğu anlayışlar, onların ileride nasıl bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturacaklarını ve sınıfta nasıl bir rol üstleneceklerini belirlemektedir (Pajares, 1992). Dolayısıyla öğretim üyeleri bir yandan yapılandırmacı anlayışa sahip iken diğer taraftan geçmişte daimîci ve esasici felsefe doğrultusunda öğrenciyi pasif bir alıcı olarak gören, ezberci, zorlayıcı ve ödül-cezaya, objektif değerlendirmeye dayalı geleneksel eğitim anlayışının izlerini de taşımaktadırlar. Bununla birlikte öğretim üyeleri zaten, yapılandırmacı bir yaklaşımla öğretim yapmanın hem anlayış olarak hem de pratik olarak mümkün olmayacağını ve salt yapılandırmacı bir anlayışa sahip olmanın ya da tek yaklaşıma dayalı bir anlayış oluşturmanın imkânsız olduğunu düşünmektedir. Ertmer ve Newby (1993) de davranışçı, bilişselci ve yapılandırmacı yaklaşımlara maruz kalan öğrencilerin farklı yetenekler kazanacaklarını ve başarılı öğretim süreçlerinin bu üç yaklaşım tarafından desteklenen süreçler olduğunu ileri sürerek öğretim üyelerinin bu görüşünü desteklemektedir. Ertmer ve Newby (1993), “*en iyi yaklaşım var mıdır?*” ve “*bir yaklaşım diğerlerine göre daha etkili midir?*” sorusuna verilecek en iyi cevabın “*duruma göre değişir*” olduğunu belirtmektedir. Asıl önemli olan sorunun ise “*en iyi kuram hangisi?*” değil “*öğrenenlerin belirli görevleri ustalıkla yapabilmeye hangi kuram en etkilidir?*” sorusu olduğuna işaret etmektedir. Smith ve Ragan (1993) da kuramsal temelleri açısından her üç yaklaşımının da öğretim ilkelerinin yeterli olmadığını; bu yüzden öğretim tasarımlarında strateji, içerik, öğrenci ve öğretim seviyesi göz önünde bulundurularak en uygun kararın verilmesini önermektedir. Ertmer ve Newby (1993)'ye göre, kullanılmak istenilen bilişsel süreçlerin seviyesine bağlı olarak farklı kuramsal bakış açılarına ve bu kuramların stratejilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin, basit ilişkiler kurma, farklılık ve benzerlikleri ortaya koyma gibi düşük seviyede işlem gerektiren görevlerde davranışçı (uyarıcı-tepki, geribildirimler, pekiştireçler vb.) yaklaşım öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Sınıflandırmalar, kuralları veya yargıları yorumlama gibi daha yüksek bir seviyede bilgi işlem gerektiren görevlerde bilişselci bir yaklaşım (şematik düzenlemeler,

analojiler, akıl yürütme, algoritmik problem çözme vb) uygun görünmektedir. Keşfetmeye yönelik problem çözme, bilişsel stratejileri seçme ve düzenleme gerektiren daha yüksek seviyede işlem gerektiren görevlerde ise yapılandırmacı bakış açısıyla (yerleşmiş/durumlu öğrenme, bilişsel çıraklık, sosyal uzlaşma) en iyi öğrenme sağlanabilmektedir. Sonuç olarak en başarılı ve etkili öğrenme-öğretme süreçleri için her üç yaklaşımdan da yararlanmak en doğru tercih olarak görünmektedir. Benzer görüşü savunan Şişman (2010) da öğrenmeyi, öğrenci ve öğretmen merkezli olma durumuna göre ele alarak öğretmenler için durum ve şartlara göre her iki yaklaşımın da gerekli olabileceğine işaret etmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda öğrenciler her ne kadar demokratik öğretmen davranışını daha çok tercih etseler de, otokratik öğretmen davranışının egemen olduğu sınıflarda daha etkili bir öğrenmenin gerçekleştiği (Şişman, 2010) de görülmektedir. Bu nedenle bir yaklaşımı diğerine karşı savunma yerine, etkili öğrenmeyi sağlayan koşulların üzerinde durularak tüm yaklaşım ve kuramların nerede kullanılacağını doğru tespit etmenin ve bilinçli bir tutum sergilemenin daha doğru olacağı söylenebilir. Bu durumda öğretim üyelerinin karma bir anlayışa sahip olmaları ve bunu açık olarak ifade etmeleri, onların uzman kimliğini değerli kılmaktadır.

5.1.2. Yapılandırmacı uygulamalarla ilgili görüşlere yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmada *yapılandırmacı uygulamalar* doğrultunda ulaşılan temel sonuca göre; öğretim üyeleri imkânlar elverdiği ölçüde uygulamaya çalışsalar da yapılandırmacılığı tam olarak uygulamamaktadırlar. Bunun yanı sıra eğitim fakültelerinde ve MEB’de de genel olarak yapılandırmacılığa uygun bir öğretim yapılmamaktadır. Öğretim üyelerinin görüşlerinde, kendisinden uzaklaştıkça yapılandırmacılığın uygulanması noktasında nicel ve nitel açıdan bir azalma gözlenmektedir. Yani kendisinin dışındaki öğretim üyeleri, eğitim bilimleri bölümü dışındaki diğer fakülte uygulamaları ve milli eğitimin genel uygulamalarına yapılandırmacılığın yansıma oranları azalarak devam etmektedir.

Öğretim üyelerinin kendi uygulamaları:

Araştırmada yapılandırmacı uygulamalar doğrultusunda ulaşılan ilk temel sonuç, öğretim üyelerinin kendi uygulamalarına ilişkindir. Buna göre öğretim üyeleri, derslerinde yapılandırmacılığın gereği olan uygulamalara yer vermeye çalışmaktadırlar. Ancak öğretim üyeleri tüm derslerinde ve her zaman yapılandırmacı

uygulamalara yer veremediklerini de ifade etmektedirler. Bazı öğretim üyelerine göre bunun nedeni derslerin ve şartların uygun olmamasıdır. Yalçın-İncik ve Tanrıseven, (2012) de eğitim fakültesinde farklı bölümlerdeki öğretim elemanlarının görüşüne başvurduğu araştırmasında benzer nedenlerden dolayı öğrenci merkezli öğretim yapılamadığına işaret ederek; sınıf mevcutlarının azaltılmasını ve fiziksel şartların iyileştirilmesini önermektedir. Öğretim üyeleri ayrıca lisans ve lisansüstü derslerin yapılandırılmasının uygulanmasında etkili olduğunu da dile getirmektedir. Lisans derslerindeki öğrenci sayısının, lisansüstü derslerden daha fazla olması bu durumun bir nedeni olarak ileri sürülmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrenci sayısının az olması, şüphesiz uygulamaların etkililiği açısından önemlidir (Çeliköz, 2006). Öğrencinin yakından tanınması yani onların ilgilerine, kapasitelerine, yeteneklerine ve tüm yönleriyle bireysel özelliklerine vakıf olma, ders saati dışında gerek danışman olarak ve gerekse ders yürütücüsü olarak uzun vadeli iletişime geçme, rehberlik yapma imkânları lisansüstünde daha fazladır. Lisansüstü öğrencileri öğrenme sorumluluğuna sahip olan ve belli bir başarı puanına göre seçilerek gelmiş öğrencilerdir. Bu öğrenciler genellikle kendi istekleri ve ihtiyaçlarına göre derslerini seçebilmekte, araştırma-inceleme stratejileri ve problem çözme yöntemleri doğrultusunda proje çalışmaları yapabilmekte, teknolojiyi aktif olarak kullanabilmekte, işbirliği içinde yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânına daha fazla sahip olabilmektedir. Lisansüstü öğrencilerin tümünün yakından tanınması, bireysel özelliklerinin bilinmesi bir yana, adının bile öğrenilmesi mümkün olmamaktadır. Yani öğrenciyi merkeze alan öğretim uygulamalarında öğrencilerin sayısı ve hazır bulunuşluk düzeyi önemli bir etkidir. Bu durumda öğretim üyelerinin lisans derslerinde yapılandırılacak doğrultusunda tüm öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak araştırmasını, düşünmesini, üretmesini sağlayacak ortamlar oluşturma; öğrenmeyi kolaylaştırmak için farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanma; öğrenmenin gerçekleşme durumlarını belirlemek için alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanma gibi uygulamaları, bireysel ya da öğrenci merkezli olarak gerçekleştirebilmeleri ve etkili öğretim yapabilmeleri zor görünmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda; öğretmen adaylarının çoğunluğunun, derslerde öğrenci merkezli eğitim uygulamalarının gerçekleşmediği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir (Tanrıseven ve Cengizhan, 2013; Yalçın-İncik ve Tanrıseven, 2012; Ünver, 2010). Tanrıseven ve Cengizhan (2013)'ın 13 farklı üniversitedeki eğitim fakültelerinde öğretmen adayları üzerinde yürüttükleri araştırmada, *genellikle* ders

içeriğinin öğretim elemanı tarafından belirlendiği, teorik bilgi sunumuna öncelik verildiği, öğretmenin öğrencilerden daha aktif olduğu, ürün değerlendirmenin ön planda tutulduğu, sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulduğu; *ara sıra* üst düzey düşüncelerini destekleyen soruların, sınıf içi katılım değerlendirmelerinin, öz değerlendirmelerin, akran değerlendirmelerin ve farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı ve ön bilgilerin tespit edildiği bulgularına ulaşılmıştır. Tanrıseven ve Cengizhan (2013), elde edilen bu bulgular doğrultusunda eğitim fakültelerindeki meslek bilgisi dersleri, yapılandırmacı öğrenme ortamının özelliklerini taşımadığını belirtmektedir. Bu araştırmada da benzer bulgular elde edilmekle birlikte öğretim üyelerinin derslerinde mümkün olduğunca öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemeye gayret ettikleri, bu konuda istekli oldukları gözlenmiştir. Bay ve ark. (2010) tarafından öğretim elemanlarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada da, öğretim elemanlarının bu araç ve yöntemleri çok az kullansalar da, alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik çok olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu sonucun, bu araştırmadan elde edilen sonuçla büyük ölçüde örtüştüğü düşünülmektedir. Ancak mevcut şartlar çok uygun olmadığı için öğretim üyelerinin bu uygulamaları gerçekleştirirken genellikle öğrencilerin ortak özelliklerini ve ortalama öğrencileri (vasat) dikkate alarak hareket ettikleri söylenebilir. Bu ise yapılandırmacıktan ziyade davranışçı yaklaşımın bir göstergesidir. Sonuçlar açısından bu çelişkili bir durumdur ve bu durum onların bu uygulamaları öğretim sürecindeki sistemden kaynaklanan tüm olumsuz şartları bertaraf ederek ve tekil durumlara indirgeyerek cevap verdiklerini göstermektedir. Yani öğretim üyeleri daha önce bu uygulamaları şartlar uygun olduğunda en az bir kez dahi uygulamış olmalarını dikkate alarak genelleme yaptıkları söylenebilir. Ayrıca bu durum öğretim üyelerinin kendileriyle ilgili genel algılarının ya da öz güvenlerinin yüksek olmasından da kaynaklanabilir. Zira literatürdeki araştırmalarda genel olarak, veri sağlayıcı grupların kendilerine ilişkin olumlu görüş bildirme eğilimi bu araştırmada da söz konusu olabilir. Yapılan pek çok araştırmada öğrenciler öğretmen ve öğretim elemanlarını öğretmenlik meslek bilgi ve becerileri açısından yeterli bulmazken; öğretim elemanları ya da öğretmenler bunun tersine kendilerini oldukça yeterli bulmaktadırlar (Aksu, Çivitçi ve Duy, 2008; Arslantaş, 2011; Aydoğdu, 2015; Çetin, 2012; Erdem ve Sarıtaş, 2006; Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006; Özaydınlık, Kabaran, Göçen ve Altıntaş, 2014; Öztürk, Yalvaç-Hastürk ve Demir, 2013; Tosuntaş, 2013; Uslu ve Avcı, 2016). Yani öğretmen ve öğretim elemanlarının öğretmenlik

becerilerine ne derece sahip oldukları hususunda öğrenciler ile öğretmen/öğretim elemanı görüşleri arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Örneğin Bozpolat, Usta ve Uğurlu (2016)'nın sınıf yönetim becerileriyle ilgili yaptıkları araştırmada öğretim elemanları kendilerini öğrenci merkezli ve çağdaş sınıf yönetim davranışlarına sahip bulurken, öğrenciler öğretim elemanlarını öğretmen merkezli ve geleneksel bulduklarını ifade etmişlerdir. Şen ve Erişen (2002)'in Teknik Eğitim fakültesinde yaptıkları çalışmada ise öğrenciler; öğretim elemanlarını etkili öğretmenlik davranışları açısından yetersiz bulurken, öğretim elemanları kendilerini oldukça yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Yalçın-İncik ve Tanrıseven (2012) eğitim fakültesinde öğrenci merkezli yaklaşımın uygulanma durumunu inceledikleri araştırmada; 43 öğretim elemanından 33'ü *öğrenci merkezli uygulamalar yapıyor musunuz?* Sorusuna “evet” yanıtı verirken, 42 öğrenciden sadece 3'ü öğrenci merkezli uygulamalar yapıldığını belirtmektedir. Sonuç olarak öğretim üyelerinin kendilerine yönelik algılarının yüksek olabileceği, niyet olarak yapılandırmacılıktan yana olmakla birlikte, derslerin uygulanmasında yapılandırmacılıktan daha çok geleneksel yaklaşımlara yer veriyor olabilecekleri düşünülmektedir.

Eğitim fakültesindeki uygulamalar:

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik ulaşılan bir diğer temel sonuç, eğitim fakültelerinde verilen yapılandırmacı uygulamalarla ilgilidir. Yapılandırmacı öğretim programları ve bu programların uygulanmasında uzman olan öğretim üyeleri, eğitim fakültelerine ilişkin görüşlerini kendi gözlemleri ve tahminleri doğrultusunda belirtmişlerdir. Buna göre öğretim üyeleri, eğitim fakültelerinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılandırmacılığa göre yapılmadığını öne sürmektedirler. Uzman perspektifiyle ortaya koydukları bu görüşte, kendi derslerini tam olarak yapılandırmacılık ekseninde yürütememelerinin de etkisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü kendi derslerindeki şartlar diğer öğretim elemanları için de büyük ölçüde geçerlidir. EPÖ Alanındaki diğer meslektaşlarının uygulamalarıyla ilgili olarak öğretim üyeleri, aynı ortamlarda ve aynı dersleri verdikleri için ve kendi aralarındaki diyaloglar vasıtasıyla, uygulamalara ilişkin genel anlamda edindikleri intibalara dayanarak onların da uygulamalarının yapılandırmacı olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren öğretim üyelerinden bazıları, eğitim fakültesindeki diğer bölümlerde görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırmacı bir anlayışa bile sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Bu bulgular öğretmen

yeterliklerini ya da niteliklerini ele alan pek çok çalışmada belirtilen; eğitim fakültelerindeki bazı öğretim elemanlarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yeterlilik sahibi olmadığı ve bu fakültelerdeki eğitimlerde yaygın olarak geleneksel yaklaşımların kullanıldığı görüşünü destekler niteliktedir (Durmuşçelebi, Çolak ve Meliköylü, 2016; Gür, Dilci ve Arseven, 2009; Kardaş, 2014; Schell ve Janicki, 2013; Şahin, 2014; Şişman, 2009; Tanrıseven ve Cengizhan, 2013; Yalçın-İncik ve Tanrıseven, 2012; Ünver, 2010). Öğretim üyelerine göre bu durumun diğer bir nedeni de öğretmen yetiştiren programlardan kaynaklanmaktadır. Yapılandırmacılığın uygulanması şüphesiz kolay değildir. Zaten ne kadar iyi anlaşılırsa anlaşılın ve ne kadar kararlı bir biçimde uygulanırsa uygulansın yine de yapılandırmacı öğrenmelerin gerçekleşme olasılığı vardır (Şahin, 2014). Bunun yanında programların, yapılandırmacı uygulamalara yeterince fırsat sunmaması, bu yaklaşımın sadece teorik bir şekilde *bilme* ve *kavrama* düzeyinde öğrenilmesini beraberinde getirmektedir. Öğrenciler, yapılandırmacılığın gerektirdiği uygulamaları deneyimlemeden, pasif olarak öğrenmekte ve bu yaklaşımın sadece bilgisine sahip olmaktadır. Oysa öğretmen yetiştirme programları, yapılandırmacılık ya da öğrenci merkezli eğitim anlayışlarının bilgi düzeyinde öğretmen adaylarına aktarımını hedeflememektedir (Duru, 2014). Zira bu programlar, istisnasız her öğrenciyi anlamlı öğrenmeye teşvik etmekten ve geleceğin öğretmenlerini hazırlamaktan sorumludur. Programların süresi ve içeriği öğretmenlerin niteliğinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmen eğitiminde temel öğelerden birisi teori ve uygulama arasındaki uyumu sağlamaktır (Yavuz, Özkartal ve Yıldız, 2015). Ancak öğretim üyelerine göre, mevcut programlar öğrenciler için yapılandırmacı uygulamalar tasarlama ve bunları pratik etme imkânı sağlamamaktadır. Bu durumda öğrencilerin öğretmen olduklarında, teori ve uygulama arasında bocalama yaşaması muhtemeldir. Ancak hizmet öncesinde yapılandırmacılığın bilinmesinden ziyade buna uygun bir anlayışı kazandırabilmenin daha önemli olduğu da söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin görev yaptığı ilk yıllarda kendini geliştirmeye daha istekli, daha yenilikçi ve daha idealist oldukları bilinmektedir. Bilgi niteliğindeki eksiklikler her ne kadar sonradan tamamlansa da yapılandırmacılığa yönelik duyuşsal eksiklikler ya da gelenekseli benimseyen yaklaşımlardaki davranışların değişimi kolay olmamaktadır. Kaldı ki öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu pedagojik formasyon eğitimi alanların bu anlayışa sahip olmadan mezun olduklarını da düşünmektedir. Bu programlarla nitelikli öğretmen yetiştirilemediğini vurgulayan pek çok araştırma sonucu da bu bulguyu desteklemektedir (Azar, 2011; Durmuşçelebi, 2015; Gömlüksiz, Kan ve

Murat, 2016; Yalçın-İncik ve Akay, 2015; Yapıcı ve Yapıcı, 2013; Yıldırım ve Vural, 2014).

Milli eğitimdeki uygulamalar:

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik ulaşılan son sonuç Milli eğitimdeki yapılandırmacı uygulamalarla ilgilidir. Öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu MEB'in yapılandırmacılığın uygulanabilirliğini artıracak düzenlemeler yapmadığını ve hali hazırda davranışçı bir yapıda hizmet vermeye devam ettiğini belirtmiştir. Bu sonuç öğretim üyelerinin kendi uygulamaları ve eğitim fakültesindeki uygulamaların bir yansıması olarak da kabul edilebilir. Yükseköğretim sisteminin yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen ve bu doğrultuda uygulamalar yapabilecek donanımda öğretmenler yetiştiremediği diğer araştırma bulgularında tartışılmıştı. Kaldı ki bu donanıma sahip öğretmenler yetiştirilse bile MEB'in bu öğretmenlerin yapılandırmacı uygulama yapabilmeleri için gerekli düzenlemeleri yaptığı da söylenemez. Çünkü MEB'in hizmet içi eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sınavları, öğretim programları, okulların fiziki yapıları, yönetim-organizasyon ve mevzuatlarla ilgili yaptığı düzenlemelerin yapılandırmacı eğitimin öngörülerini tam olarak kucaklayamadığı (Baş, 2011; Demir, 2009; Gömleksiz ve Erten, 2010; Helvacı ve Kıcıroğlu, 2010; Kefi, Çeliköz ve Erişen, 2013; Kenan ve Özmen, 2010; Kurtdede-Fidan, 2010; Kurtdede-Fidan ve Duman, 2014; Özdemir ve ark., 2006; Tanık-Önal ve Gölgeleli-Sondur, 2017; Yazıcı, 2009) tüm akademik camiada dile getirilmekte, sürekli araştırma konusu olarak ele alınmaktadır. Öğretim üyeleri eğitim araştırmalarını takip eden ya da bizzat bu araştırmaları yürütenler olarak bu konuda literatüre hâkimdir. Dolayısıyla öğretim üyelerinin, milli eğitimdeki yapılandırmacı uygulamalarla ilgili görüşlerinde daha çok literatüre ve yakın çevresindeki öğrenci gözlemlerine dayanarak görüş bildirdikleri düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretim üyeleri, tam anlamıyla gerçekleşmese de MEB'e bağlı okullarda yapılandırmacı uygulamaların en çok ilkökul ve okul öncesinde uygulanabileceğini dile getirmektedirler. Literatürde sınıf öğretmenleriyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bu görüşle hem paralel hem de çelişen sonuçların olduğu görülmektedir. Örneğin Yılmaz (2006) ve Özenç (2009), sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin genel olarak sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturduklarını ve kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda "yeterli" düzeyde gördüklerini tespit etmiştir. Çayak (2014), ilkökul öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmasında, öğretmenlerin yapılandırmacı

yaklaşımı uygulamaya yönelik özyeterlik inançlarının ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının “orta düzeyde” olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın uygulamasında öğretmenler “öğrencileri düşünmeye teşvik etmede” kendilerini en yeterli, “alternatif değerlendirme” hususunda ise en az yeterli görmüşlerdir. Özdemir ve Kıroğlu (2011)’nin yine sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada ise, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin bilgi düzeylerinin “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurtdede-Fidan (2010)’ın araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kendilerini yapılandırmacılıkla ilgili yeterli bulduğunu ancak uygulama aşamasında gözlenen öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmadıkları vurgulanmaktadır. Gökçe, Demirhan-İşcan ve Erdem (2012) ile Aykaç ve Ulubey (2012)’in aday öğretmenlerin görüşlerini aldıkları araştırmalarda ise, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme sürecini iyi yönlendiremedikleri, yapılandırmacı uygulamalarda öğretmenlerin yeterli olmadıkları, etkinlikleri etkili bir şekilde yürütemedikleri, içeriğe uygun yöntem-teknikleri seçemedikleri ve kazanımlara uygun değerlendirme tekniklerini kullanamadıkları ifade edilmektedir. Ayrıca Çiftçi, Sünbül ve Köksal (2013)’in öğretmenlere rehberlik eden ve onları denetleyen eğitim müfettişlerinin (il eğitim denetmenleri) görüşleri doğrultusunda yaptıkları çalışmada da sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun yapılandırmacı programa ilişkin yaklaşımlarının olumsuz olduğu ve programı etkili bir şekilde uygulamada yetersiz kaldıkları vurgulanmaktadır. Literatürde her ne kadar öğretim üyelerinin görüşüyle paralellik gösteren çalışmalar olsa da bu araştırmalarda örneklem gruplarının öğretmenlerden oluşmasının ve öğretmenlerin kişisel özelliklerinin, çalıştığı okulların ve öğrenci özelliklerinin sonuçları olumlu ya da olumsuz yönde etkilemiş olabileceği söylenebilir. Literatürdeki bu bulgular öğretim üyelerinin ilkokullarda yapılandırmacı uygulamalar görülebileceğine ilişkin görüşlerinin literatürle tam olarak örtüşmediğini göstermektedir. Ancak bu durum, bu araştırmada ulaşılan öğretim üyelerinin *farklı kademelerde münferit yapılandırmacı öğretmenlere rastlamak mümkündür* görüşünü daha güçlü ve kabul edilebilir kılmaktadır. Öte yandan öğretim üyelerinin okul öncesi eğitiminde yapılandırmacı uygulamaların daha fazla olabileceği yönündeki düşüncelerinin literatürdeki araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde desteklendiği söylenebilir. Her ne kadar Büyüktaşkapu (2010) ve Özden ile Akdağ ve Ekmekçi (2009)’nin yaptıkları araştırmalarda okul öncesi eğitimde uygulanan bilim aktivitelerinin geleneksel yaklaşımı temel aldığı ifade edilse de literatürdeki diğer araştırma sonuçları incelendiğinde, okul öncesi eğitimde

yapılandırmacılığın diğer eğitim kademelerine göre daha çok uygulanabilir olduğu anlaşılmaktadır. Literatürde yer alan çalışmalardan Gömleksiz ve Kan (2013)'ın, 15 farklı üniversitede eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaptıkları staj faaliyetlerinin diğer adaylardan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Staj okullarındaki uygulama öğretmenlerinin görüşleri ve adaylar tarafından düzenlenen öğretim ortamlarının değerlendirildiği araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretim üyelerinin bu araştırmada ulaşılan görüşlerini desteklediği yönündedir. Gömleksiz ve Kan (2013), araştırmalarında, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrencilerini daha iyi tanıdıklarını, öğretimi planlama açısından diğer alanlardaki öğretmenlerden daha etkili olduklarını, öğretim sürecini yürütmede daha başarılı olduklarını vurgulamakta, ancak ölçme-değerlendirme açısından diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarından daha az yeterli olduklarını ifade etmektedir. Kabadayı ve Bozkurt (2015) ise okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerini incelediği araştırmasında, ölçme ve değerlendirme dışındaki tüm boyutlarda öğretmenlerin kendilerini “çok yeterli” buldukları sonucuna ulaşmıştır. Baki ve Hacısalihoglu-Karadeniz (2013)'in araştırmasında da benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme işlemlerini etkili olarak yürütemedikleri ifade edilmektedir. Bu durumda öğretim üyelerinin okul öncesinde yapılandırmacı uygulamaların tam olmasa da diğer öğretim kademelerine göre daha fazla uygulanabilir olacağı yönündeki görüşlerinin literatürle örtüştüğü söylenebilir. Bununla birlikte öğretim üyelerinin vurguladıkları bir diğer husus da devlet ya da özel okul olma durumları açısından yapılandırmacılığın uygulamalarında farklılıkların söz konusu olabileceği hususudur. Bu konuya ilişkin alan yazın incelendiğinde yapılan pek çok çalışmada (Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013; Çeken, 2012; Destan, 2007; Ece, 2007; Günay, 2006; Güneş, 2007; Malkoç ve Kaya, 2015; Özenç ve Doğan, 2007; Vanichakorn, 2003), özel okullardaki sınıf ortamının yapılandırmacılık açısından daha uygun ve yeterli olduğu, farklı materyallerin ve daha gelişmiş teknolojilerin kullanılma imkânlarının özel okullarda daha fazla olduğu ve en önemlisi de, öğrenci sayısının az olması nedeniyle özel okulların devlet okullarından daha avantajlı durumda oldukları vurgulanmakta ve özel okullardaki uygulamalar yapılandırmacılığa daha yakın bulunmaktadır. Öte yandan yapılandırmacılığın eğitim sisteminde neden uygulanamadığı hususunda ise öğretim üyelerinin görüşleri, öğretmenlerin görev ve yüklerini artırdığı noktasında yoğunlaşmaktadır. Yapılandırmacılığa dayalı programların öğretmene çok önemli

yükler getirdiğini (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Tanık-Önal ve Gölgele-Sondur, 2017), farklı araştırmalardan elde edilen bulgular da desteklemektedir. Çandar ve Şahin (2013)'in yaptıkları araştırma *sınıf yönetimi* açısından öğretmenlere ek görev ve sorumluluklar getirdiğini, Çiftçi, Sünbül ve Köksal (2013)'in yaptıkları araştırma *ölçme değerlendirme* açısından öğretmenlere ek görev ve sorumluluklar getirdiğini, Erişen ve Çeliköz (2007)'ün yaptıkları araştırma ise *öğretim yöntem-teknik ve materyalleri* açısından öğretmenlere ek görev ve sorumluluklar getirdiğini teyit etmektedir. Yine Anıl ve Acar (2008)'in yaptıkları araştırmada da ekstra zaman, emek, sabır, yani maddi-manevi külfetler getirdiği, bu nedenle de yapılandırmacılığa dayalı öğretimin öğretmenlerin iş yüklerini arttığı ifade edilmektedir. Ayrıca bu durumun öğretmenlerin geleneksel yaklaşımları tercih etmelerine yol açtığı da açık bir şekilde dile getirilmektedir.

Öğretim üyeleri öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalara yer vermemelerinde ikinci bir temel faktör olarak; yapılandırmacılığın öğretmenlerin otoritelerini azaltıcı etkisine işaret etmektedirler. Baş (2012) da bu görüşü destekleyen araştırmasında; öğretmenlerin, yetki ve sorumlulukları öğrencilerle paylaşmak istememeleri, kendisini tek bilgi kaynağı olarak görmeleri ve sınıfı daha kolay yönetmeyi istemelerinin yapılandırmacılığı engellediğini vurgulamaktadır. Araştırmada öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın Milli Eğitimdeki uygulamalarıyla ilgili dile getirdikleri görüşler içerisinde üzerinde durulması gereken son sonuç, yapılandırmacılığın Türk Milli Eğitim Sisteminin niteliğini artırmadığı sonucudur. 2005–2006 öğretim yılından itibaren davranışçılık yaklaşımından büyük ölçüde vazgeçilerek yapılandırmacı eğitimin benimsendiği Türk Eğitim Sisteminde eğitimin iyileştirilmesi amacıyla yapılan program geliştirme faaliyetlerinin eğitim bilimciler nazarında beklentileri tam olarak karşılayamadığı söylenebilir. Yapılandırmacılıkla birlikte tabii ki kayda değer pek çok yenilik ve gelişme söz konusu olmuştur. Ancak uluslararası düzeyde gerçekleştirilen PISA, TIMMS, PIRLS gibi okuma-anlama ile fen-matematik alanındaki temel becerilerin ölçüldüğü sınavlarda ülkelerin eğitim karnesi ortaya çıkmaktadır. Sınav sonuçları yalnızca öğrencilerin performansını değil aynı zamanda öğretmen ve okulların karakteristik özelliklerini de içeren öğretim programlarını ve dolayısıyla eğitim sistemlerini değerlendirmeye dönük veriler ortaya koymaktadır (Çelebi, Güner, Taşçı-Kaya ve Korumaz, 2014). Bu sonuçlarda Türkiye'nin

yapılandırmacı yaklaşıma geçtikten sonra ülkelerarası sıralamalardaki konumunda kayda değer bir değişim olmadığı söylenebilir.

5.1.3. Yapılandırmacılık açısından sorunlarla ilgili görüşlere yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmada *yapılandırmacılıkla ilgili sorunlar* doğrultunda ulaşılan temel sonuca göre; zihniyetle ilgili sorunlar yapılandırmacılığın temel sorunu oluşturmaktadır. Bilgisizlik ve geleneksele bağlılığın ortaya çıkardığı direnç ise bunun sebebi olarak görülmektedir. Bu sorununun çözümü için zihinsel bir dönüşümün olması, bunun da ekonomik ve sosyal gelişime paralel bir gelişme göstermesi öngörülmektedir. Öte yandan eğitim sistemiyle ilgili olarak; Türk Eğitim Sisteminin alt yapısında çözüm bekleyen pek çok sorun olduğu düşünülmekte ve bu sorunlar çözüme kavuşturulmadıkça da yapılandırmacılığa dayalı umutları ihtiva eden eğitim-öğretimin kalitesini daha ileri noktalara götürmek mümkün görülmemektedir.

Zihniyetle ilgili sorunlar:

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan yapılandırmacılıkla ilgili sorunlar kapsamında ulaşılan ilk temel sonuç, zihniyetle ilgili sorunlardır. Öğretim üyelerine göre, yapılandırmacılığın uygulanabilirliğinde zihniyetle ilgili sorunlar en temel sorunlardan biri olarak yer almaktadır. Bu doğrultuda bilgisizlik ile geleneksellikten vazgeçememe, sorunun kaynağı olarak görülmektedir. Görüşlerinde özellikle *öğretmenler* üzerinde odaklanan öğretim üyeleri, öğretmenlerin yapılandırmacılığı bilmediklerini, dolayısıyla yapılandırmacılığı uygulayacak formasyondan ve anlayıştan yoksun olduklarını ileri sürmektedirler. Yapılandırmacı uygulamalar ve öğretmenleri ele alan pek çok çalışmada (Atila, 2012; Altun ve Şahin, 2009; Aslan, 2015; Baş, 2012; Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013; Gömleksiz ve Kan, 2013; Kurtdede-Fidan 2010; Ocak, 2012; Özdemir ve Kiroğlu, 2011; Polat, 2013; Rençber, 2008; Yelken, Üredi, Tanrıseven, ve Kılıç, 2010; Yeşil ve Şahan, 2015) elde edilen bulguların, bu görüşü doğrular nitelikte olduğu görülmektedir. Ancak öğretim üyeleri sadece öğretmenlerin değil, bazı eğitim bilimcilerin de yapılandırmacılığı tam olarak anlayamadıklarını belirtmektedir. Ancak literatürde, iddialı olarak nitelendirilebilecek bu söylemi doğrulayacak bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öte yandan literatürde bu araştırmada öğretim üyelerinin yapılandırmacı bir uygulama olarak nitelendirmediği, öğrencilere yaptırılan teorik sunumların öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrencileri

etkin kılmak ve sunum yapan öğrencilerin arkadaşlarına öğretim yapması amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Bununla birlikte öğretim elemanlarının öğretim faaliyetlerini ya da öğretmenlik davranışları açısından düzeylerini belirlemeye çalışan araştırmalarda, öğretmenleri yetiştirenler olarak en üst düzeyde bilgi ve beceriye sahip olması gerekirken özellikle uygulamalarda istenilen düzeyde olmadıkları da görülmektedir. Öğretim üyeleri her ne kadar etkili ve nitelikli öğretim yapamamalarını kalabalık sınıflar, kısıtlı süre, programlar, teknoloji, öğrenci vb. olumsuz şartlara bağlasalar da, yapılan bazı araştırmalarda, öğretim üyelerinin yapılandırmacı olmayan uygulamalarının mevcut olumsuz şartlardan kaynaklanmadığını da görmek mümkündür. Öğretim üyelerinin yapılandırmacı olmayan davranışlarının diğer nedenleri onların ya yapılandırmacı bir anlayışa sahip olmamasından, ya öğretmenler için de geçerli olan yapılandırmacı uygulamaların ekstra yük getirmesinden dolayı işine gelmemesinden veya bu araştırmada öğretim üyelerinin de belirttiği gibi gerçekten yapılandırmacılığı yanlış anlamalarından kaynaklanabileceği söylenebilir. Öğretim üyelerine ekstra yük getiren faaliyetlere yer vermemeleri kolaylıkla belirlenebilirken yapılandırmacılığa uymayan davranışlarının bilmezlikten mi ya da geleneksellikten mi kaynaklandığı hakkında doğru yorum yapmak için ayrı bir çalışma yapma gerektiği düşünülmektedir. Ancak literatürde yer alan bazı çalışmalarda örneğin Kaya, Taşdan, Kop ve Metin (2012)'in eğitim bilimcilerin de dâhil olduğu öğretim elemanlarının demokratik tutumlarına ilişkin öğretmen adaylarının algılarını ortaya koyduğu araştırmada, tek doğruyu savunmadan çoklu bakış açılarının olabileceğini kabul etme, öğrencilerin görüşlerine saygı duyma, öğrenciye hoşgörü ile yaklaşma ve her türlü düşünceye ve eleştiriye açık olma davranışlarında vasat olduklarını ve kendi hatalarını çok az kabul ettikleri ortaya konulmuştur. Tanrıseven ve Cengizhan (2013), eğitim fakültelerinde görev yapan alan ve meslek dersi öğretim elemanlarının yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını karşılaştırmalı olarak ele aldıkları araştırmada da eğitim bilimcilerin ağırlıklı olarak girdikleri meslek derslerinde; farklı fikirlerin özgürce ifade edilmesini teşvik eden, sorgulama becerisini geliştiren ve eleştirilere açık öğrenme ortamlarını yeterince oluşturamadıkları vurgulanmaktadır. Her iki araştırmada da yapılandırmacılığa uygun olmayan bu davranışların eğitim bilimciler tarafından gösterilmesi, onlara ekstra yük getirmediği halde yapılandırmacılığın temel mantığının anlaşılmadığını ya da benimsenmediğini göstermektedir. Öte yandan öğretim üyeleri öğretmen ve öğretim üyesi dışında öğretmen adaylarını da yapılandırmacı uygulamalarda etkili bir faktör

olarak görmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa uygun bir alt yapıya sahip olmadıklarını iddia etmektedirler. Öğretim üyeleri, öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarında aldıkları geleneksel yaklaşıma dayalı öğrenme sürecinde olduğu gibi bilginin öğretim elemanı tarafından aktarılmasını talep ettiklerini ve ezberci yaklaşımla öğrenme alışkanlıklarını devam ettirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan incelemelerde öğretim üyelerinin bu görüşünü destekleyen çalışmaların (Taşkiran, 2006; Thomas ve Pedersen, 2003; Ünver, Bümen ve Başbay, 2010; Yalçın-İncik ve Tanrıseven, 2012) olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte Ekinci (2015), öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının derinlemesine (yapılandırmacı) öğrenme yaklaşımını tercih etme yönelimlerinin daha yüksek olduğunu ancak, yüzeysel (ezberci) ve stratejik (hem yapılandırmacı hem de ezbere dayalı) yaklaşımların da dikkate değer düzeyde tercih edildiğini tespit etmiştir. Öğretim ortamının derinlemesine (yapılandırmacı) öğrenmeyi yeterince özendirici ya da zorlayıcı olmadığını dile getiren ve öğretim elemanlarının sorumluluğuna işaret eden Ekinci (2015)'nin elde ettiği bu sonucun da bu araştırma bulgusuyla benzer olduğu söylenebilir. Öğretim üyelerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde zihniyetle ilgili sorunların, eğitimin geleneksel anlayışla yürütülmesinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Buna göre yapılandırmacı yaklaşıma geçeli uzun zaman geçmiş olsa da eğitimde geleneksellik devam ettiği müddetçe zihinsel değişim sürecinin kolay olmayacağı ve bu dönüşümde daha fazla zamana ihtiyacın olacağı söylenebilir. Bu zamanın ise ekonomik ve sosyal açıdan belli bir olgunluğa gelinceye kadar süreceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, eğitim ile kalkınmanın unsurları olan ekonomik büyüme, siyasal ve toplumsal gelişme arasında doğrusal ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır (Çakmak, 2008; Gülcan, 2008; Güngör ve Aksu, 2013). Yani eğitim, ekonomi siyasal ve toplumsal hayat birbirine paralel gelişim göstermektedir. Bu durumda sadece bir öğretim üyesi tarafından dile getirilen “yapılandırmacılığın gelişmiş ülkelerde daha iyi uygulanabileceği” görüşünün mantık çerçevesinde doğru olduğu söylenebilir. Çünkü yapılandırmacılık pahalı bir yaklaşım olması nedeniyle, bu yükün taşınabileceği bir ekonomiyi gerektirmektedir. Ayrıca yapılandırmacı anlayış çoklu bakış açısını önemseydiği için herkesin birbirinin görüşüne saygı duymayı, bireyi önemli görmeyi, değer vermeyi, demokrasi ve kültürünün benimsenmesini beraberinde gerektirmektedir. Günümüzde toplumsal kültürün ataerkil yapısı, cinsiyet ayrımcılığı, dinsel kökenli müdahaleler, sınıfsal ve

bölgesel farklılıklar, eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliği, öğretmen ve yöneticilerin otoriter yaklaşımları ve buna benzer pek çok etken eğitimin demokratikleştirilmesinin önündeki engeller olarak (Şahin, 2009) görülmektedir. Dünyanın en gelişmiş ülkelerinin, en demokratik ülkeler olmasının bir rastlantı olmadığı (Doğan, 2005) göz önüne alındığında yapılandırmacı uygulamalardaki başarının, gelişmiş ülke olmayla doğru orantılı olduğu söylenebilir. Yani ülkenin gelişmişlik düzeyi ne kadar yüksek ise bu yaklaşımın başarıyla uygulanması da o kadar kolay ve olası görünmektedir. Literatürde bu görüşü doğrudan destekleyen bir araştırma bulunmamakla birlikte yapılan araştırmalarda yapılandırmacılığın ABD, İngiltere, Almanya, İspanya, Kanada, Avustralya, Y. Zelanda, Finlandiya, İsrail, Tayland, Tayvan, Hindistan ve Singapur gibi (Aydın, 2012; Bukova ve Alkan, 2005; Ersoy ve Kaya, 2009; Şişman, 2010) gelişmiş ülkelerde uygulandığı (Akpınar, 2010; Akpınar, Çakmak ve Kara, 2010; Güneş, 2010; Kardaş, 2014; Powell, Farrar ve Cohen, (1985) dile getirilmektedir. Sonuç olarak Türkiye geliştirmekte olan bir ülke olmasından dolayı zihniyet açısından henüz yapılandırmacılığa hazır görünmediği söylenebilir.

Sistemle ilgili sorunlar:

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan yapılandırmacılıkla ilgili sorunlar kapsamında ulaşılan ikinci temel sonuç, eğitim sistemiyle ilgili sorunlardır. Bullough (2011)'e göre, eğitim alanının başarısını konu alan tüm tartışmalar genellikle öğretmen ekseninde yürütülmektedir. Bu tartışmalarda da başarısızlığı öğretmenlere mal etme eğilimi görülmektedir. Bu araştırmada da yapılandırmacılıkla ilgili sistem kaynaklı sorunların başında öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Öğretim üyeleri sistemin ana unsuru olan öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde ve gerekse hizmete devam ederken aldıkları eğitimleri, yapılandırmacılığı uygulamada yeterli görmemektedir. Bu doğrultuda hizmet öncesine yönelik olarak, öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırmacılığa uygun eğitim vermediği ve yapılandırmacı öğretmen yetiştirilmediği düşünülmektedir. Şahin ve Beycioğlu (2015)'na göre, öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğini; öğretim ortamının fiziksel yapı ve koşullarının uygunluğu, yeterli donanıma sahip olup olmaması; öğrencilerin öğrenmeye istekli olma durumları; öğretim üyelerinin konu alanlarındaki yeterlik ve öğretmeye istekli olma durumları; öğretim programlarının beklentileri karşılama düzeyi; öğretim üyeleri ile öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliği gibi pek çok değişken etkilemektedir. Literatür incelendiğinde bu değişkenlerin tek tek ele alınarak detaylı incelendiği çok

sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmalarda öğretmen yetiştirme programları ve uygulamalarını olumsuzluktan ziyade yetersiz, olumsuz ve eksik yönlerinin ortaya çıktığı görülmektedir (Erbilgin ve Boz, 2013; Özoğlu, 2010; Yeşil ve Şahan, 2015; Yıldırım ve Vural, 2014; Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Yolcu ve Kartal, 2010; Uğurel, Bukova-Güzel, Kula, 2010). Şahin ve Beycioğlu (2015)'nin eğitim fakültesinde 21 dalda, anabilim dalı ya da bölüm başkanlarının katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretim üyeleri; nitelikli öğretmen yetiştirmede öğretim programlarını ve programlarda yer alan dersleri yeterli görmelerine karşın, büyük çoğunluğu, bu düzeyi yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Yalçın-İncik ve Tanrıseven (2012), öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programıyla ilgili karşılaşılan problemlere ilişkin görüşlerini belirlediği çalışmada, ders içeriğinin yoğun ve ders süresinin yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Kuru-Kaçmazoğlu ve Taşcan (2014)'in çalışmada; fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin olarak öğretim elemanları, uygulamaların yapılandırıcılığa uygun bir yaklaşımla gerçekleşmemesini en önemli sorun olarak görmekteyiz. Hizmet öncesi eğitime ilişkin yapılan araştırmalarla görüşleri paralellik gösteren öğretim üyeleri, öğretmen yetiştirme eğitiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin devamı için aldıkları eğitimleri de yine yapılandırıcılığın uygulanması için yetersiz görmekteyiz. Hizmet içi eğitimlerle ilgili yapılan araştırmalarda bu görüşün literatürle örtüştüğü durumların yanısıra örtüşmediği durumlarda tespit edilmiştir. Örneğin, Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009), Anadolu Öğretmen Lisesi öğretmenlerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesi ve sonrasında bilgi ve becerilerini belirlediği araştırmasında; uygulanan programının öğretmenlerin öğretim yöntem-teknikleri ve yapılandırıcı öğretim yaklaşımına ilişkin bilgi ve becerilerinde olumlu yönde etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Çepni ve Çoruhlu (2010), öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili hazırlanan hizmet içi eğitim kursunun etkisini incelediği çalışmada, hizmet içi eğitim sonrası fen ve teknoloji öğretmenlerini gözlemlemiş ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerini almıştır. Araştırma sonucuna göre, alınan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini derslerinde kullanmalarında etkili olduğu ve öğretmenlerin bu teknikleri sınıflarında istekli olarak kullandıkları belirlenmiştir. Karaca(2016) ise, ilköğretim branş öğretmenlerine (2581 öğretmen), yapılandırıcılıkla ilgili bilgi ve beceri içeren modüller yapıdaki *Yapılandırıcı*

İnteraktif Hizmet İçi Eğitim Programı doğrultusunda verilen hizmet içi eğitim sonunda; öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim ile ilgili başarı düzeylerinin arttığını ve verilen hizmetten memnun kaldıklarını saptamıştır. Öte yandan literatürde sayısı az da olsa hizmet içi eğitimlerin başarılı bulunmadığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda hizmet içi eğitimlerin düşük nitelikte ve yetersiz olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin Karadağ (2014), nitel yönteme dayalı olarak yaptığı araştırmasında hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun aldıkları eğitimi “kısmen yeterli” bulduklarını tespit etmiştir. Ancak öğretmenler bu hizmetten yeterince yararlanamama sebeplerini; hizmet içi eğitimlerin uygun zamanlarda ve uygun mekânlarda yapılmaması, alan uzmanı kişilerce bu eğitimlerin verilmemesi, eğitimlerin kalabalık gruplarla yapılması, uygulama temelli olmaması, amacına uygun yapılmaması ve zorunluluğa bağlı olması gibi nedenlere bağlamıştır. Bu şartlarda verilen hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere yapılandırmacı bir kimlik kazandırmada etkili olmayacağı bir gerçektir. Nitekim Ev (2010) de hizmet içi eğitim programlarının yapılandırmacı anlayışın ruhuna uygun hâle getirilmesinin gerekliliğine işaret ederek yapılandırmacılığın öğretmenlere geleneksel yollarla, onları büyük salonlarda toplayıp anlatmaya çalışarak başarı elde edilmesinin mümkün olmayacağını belirtmektedir. Bununla birlikte hizmet içi eğitimler iyi bir planlama ve verimli bir süreç doğrultusunda gerçekleşse de, sadece hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili eksikliklerinin giderebileceğini ön görmek doğru değildir. Can (2014)’a göre, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’na tabi olmanın rahatlığı ile kendilerini geliştirme kaygıları ve inançlarının olmaması, ders yükü yoğunluğu, motivasyon ve amaç eksikliği, meslekî tükenmişlik, ekonomik sorunlar, özlük sorunları, mesleğe yönelik siyasî etki ve baskılar, model öğretmen eksikliği, mesleğin itibarsızlaşması gibi nedenlerden dolayı öğretmenlerin meslekî gelişimleri olumsuz etkilenmektedir.

Ayrıca öğretim üyelerinin sistemle ilgili öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin dışında sorun olarak algıladıkları; *fiziksel özellikler* [okul içi sosyal mekân, okul (bina) mimari yapı, derslik/lab. Vb. iç donanım] (Anılan ve Sarier, 2008; Atila, 2012; Aykaç, 2007; Çelikkaya ve Kuş, 2010; Ersoy, 2009; Güven, 2008; Güven ve Yıldız, 2014; Gömleksiz ve Kan, 2013; Keleş, Haser ve Koç, 2012; Malkoç ve Kaya, 2015; Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç, 2010; Yılmaz ve Altinkurt, 2011; Yılmaz ve Tepebaş, 2011; Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer, 2007; Yapıcı ve Leblebicier, 2007), *ders*

kitabı/materyal (Atila, 2012; Güneş, Dilek, Hoplan ve Güneş, 2012; Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013; Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç, 2010), *yönlendirme sistemi, seçmeli dersler ve rehberlik* (Akbaba ve Ekeren, 2014; Arslan, 2009; Aslan, 2015, Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal, 2014; Güven, 2008; Karagözoğlu, 2015; Keyifli, 2013; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; Tuncer ve Özüt, 2017), *programlar ve süresi* (Akşit, 2011; Aslan, 2015; Baş, 2012; Çengelci, 2013; Kurtdede-Fidan ve Duman, 2014; Ersoy, 2009; Malkoç ve Kaya, 2015; Tarman, Ergür ve Eryıldız, 2012; Yapıcı ve Demirdelen, 2007), *öğrenci sayısı* (Aslan, 2015; Atila, 2012; Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013; Kurtdede-Fidan ve Duman, 2014; Ersoy, 2009; Gökçe, Demirhan-İşcan ve Erdem, 2012; Gömleksiz ve Kan, 2013; Malkoç, 2014; Malkoç ve Kaya, 2015; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Yılmaz ve Altinkurt, 2011; Yılmaz ve Tepebaş, 2011), *temel liseler/dershane ve merkezi programlar* (Gül, 2008; Gür ve Çelik, 2009; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Köksal, Balaban-Dağal ve Duman, 2016; Yılmaz ve Altinkurt, 2011), *Veli tutumu* (Çalışkan ve Ayık, 2015; Köksal, Balaban-Dağal ve Duman, 2016; Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç, 2010), *milli eğitim politikaları, yasal düzenlemeler ve okul yönetimi* (Başdemir, 2012; Mamak, 2012; Receptoğlu ve Kılınç, 2014; Taşmektepligil, Yılmaz, İmamoğlu ve Kılıçgil, 2006) ve *merkezi olarak yürütülen sınavlar* (Aslan, 2015; Baş, 2012; Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013; Doğan ve Çoban, 2009; Ekici ve Kurt, 2012; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Kurt ve Yıldırım, 2010; Saracaloğlu, Dursun ve Arabacıoğlu, 2016; Yılmaz ve Altinkurt, 2011; Yaşar, 2012) konularındaki yetersizlikler ve niteliklerinin yapılandırmacılığa uygun olmaması da öğretmenlerin yapılandırmacı bir yaklaşıma sahip olmalarında ve genel olarak meslekî gelişimlerinde engel teşkil etmektedir.

Öğretim üyeleri yapılandırmacılığa engel olan pek çok sorun olduğunu ifade etseler de, bu sorunların merkezinde MEB’de görev yapan insan gücünün alt yapı ve vizyon yetersizliğinin olduğunu ileri sürmektedirler. Literatür incelendiğinde Açıkalın (2014)’ın da benzer bir görüşe sahip olduğu görülmektedir. Açıkalın (2014)’e göre sistemlerin kendini güncellemesinde, üst düzey yöneticilerin vizyon sahibi olmalarının etkisi büyüktür. Bununla birlikte yöneticilerin vizyonlarını kendi kurum çalışanlarından başlayarak diğer alt sistemlere yaymak konusundaki yeterlikleri de gelişimde önemli rol oynamaktadır. MEB ise işlevsel olmayan yapısı, yeterliklerini güncellenmemiş çalışanları ve sunduğu hizmet açısından sürekli eleştirilen, üstlendiği görevin ağırlığı altında ezilmişlik duygusunu üstünden atamayan görünümü ile bir vizyon geliştirip

kendini güncelleştirmenin epeyce uzağında yer almaktadır. MEB kendini var olan görevi ile sınırlamış, değişim, atılım, güncelleme yeteneklerini kurutmuş ve mevzuata dayalı bir kuruluş görünümü arz etmektedir. Milli eğitimde asıl sorun bina, bütçe, yasalar ya da üniversitede değil, üst düzey yönetimin eğitimi geleneksel ve yüzeysel algılamasından kaynaklanmaktadır.

Nitekim nitelikli insan gücü ihtiyacındaki artışın, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerindeki değişimin, kişisel ve toplumsal ihtiyaçların birbiriyle ilişkilendirme mecburiyetinin, bilginin niceliği ve niteliğinin gelişmesinin ve teknolojiadaki ilerlemelerin eğitim ve öğretimi derinden etkilediği bilinmektedir (Hesapçioğlu, 2001). Tüm bu etkenlerin kontrollü bir şekilde günümüz eğitim sistemine adapte edilmesi kolay ve hafife alınacak bir görev değildir. Eğitim ürünlerini uzun vadede gün yüzüne çıkaran ve günümüzde kayıtsız tavırlarla deneyerek ve test ederek sonuçları değerlendirilecek lüksü olmayan bir süreçtir. Eğitimle ilgili yapılan tüm düzenlemeler üst düzeyde uzmanlık, istişare gerektirmekte ve atılan her yanlış adım ülkenin uzun vadeli gelişimini derinden yaralamaktadır. Bu yüzden MEB’de görev yapan insan gücünün bu alanının uzmanı olması, yüklendiği misyonun farkındalığıyla hareket etmesi, kendini ve milli eğitim sistemini sürekli güncellemesi gerekmektedir. MEB, bir taraftan devlet bütçesinden eğitime ayrılan payın artışına paralel olarak sistemdeki aksayan yönler iyileştirmeye ve kendini güncellemeye çalışmaktadır. Ancak yine de yapılandırmacılığın uygulanabilmesi için fırsatların yeterince değerlendirilmediği, nitelik değil nicelik artışına odaklanıldığı ve sistemin tüm alt unsurlarında ciddi sorunların devam ettiği görülmektedir. Örneğin MEB’in 2 yıl süreyle üzerinde çalıştığı 2017 yılı ilkökul, ortaokul ve liselerde okutulan derslerin yenilenmiş öğretim programlarıyla ilgili yaptığı revizyonlar, yapılandırmacılığın uygulanabilmesine katkı getirmesi beklenen önemli bir güncelleme çalışmasıdır. Ancak eğitimle ilgili tarafların görüşüne sunulan taslak öğretim programlarının; içeriklerde nispi bir değişiklik önerdiği, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme yaklaşımının olduğu gibi devam ettiği, merkezîyetçi bir anlayışla ve evrensel kabullerden çok daha yerel kaygılarla, çalakalem ve alelacele, bilimsellik ve objektiflikten uzak hazırlandığı belirtilmektedir. Dolayısıyla taslak programın bu haliyle belirgin bir nitelik artışı sağlayamayacağı ön görülmektedir Buna ek olarak taslak programlara öneri getirenlerin yarıya yakını bu önerilerinin dikkate alınmayacağını düşünmektedirler (ÖOYD, 2017). Buna göre MEB’in

yapılandırıcılığın uygulanabilirliğini artıracak düzenlemeler yapmadığı söylenebilir. Bunu başka bir göstergesi de; 2005 yılında yapılandırıcılığa dayalı ilköğretim programlarına geçilmesine ilişkin nedenlerden birinin “öğrencilerin, ülke çapında ya da uluslararası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi” (TTKB, 2005) olduğu açıklanmakla birlikte bu sınavların sonucunda bir gelişme kaydedilememesidir. Yani yapılandırıcılığın uygulanmaya başlamasıyla birlikte azımsanamayacak bir zaman geçmiş ve bu zaman diliminde eğitimde pek çok yenilik söz konusu olsa da başlangıçta yaşanan benzer sorunların devam etmesi yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu göstermektedir (Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013; Karaca, 2016). Akgündüz (2014), mevcut durumu “Yapılandırıcılık diyoruz. 2004’ten 2014’e 10 sene geçmiş, PISA 2012 sınav sonuçlarına bakıyoruz pek değişen bir şey yok. Bir arpa boyu yol almışız. Ya yapılandırıcılığı yanlış anlamışız, ya uygulayamamışız ya benimseyememişiz ya da öğretmenlerimiz doğru uygulayamıyor” şeklinde ifade ederken bunun nedenlerini de özetlemektedir. Sonuç olarak bugünün şartlarında Türk Eğitim Sisteminin yapılandırıcı yaklaşım için henüz hazır olmadığı, bu yüzden uygulanmaya başladığı 12 yıllık süreçte pür yapılandırıcı eğitimle yetişen öğrencilerin artık yükseköğretime başlarken bile halen daha önceki mezun öğrencilerden farklı bir eğitim almadıkları, daha nitelikli olmadıkları görülmektedir.

5.1.4. Yapılandırıcılığın daha iyi uygulanabilmesi için getirilen önerilere ilişkin sonuçlar ve tartışma

Öğretim üyelerinin yapılandırıcılığın daha iyi uygulanabilmesi için *MEB’e yönelik* önerileri, öğretim yaklaşımı açısından (1) yapılandırıcılığın esas alınarak bu temelde iyileştirilmelerin yapılması ve (2) eğitim sisteminin Türkiye gerçekleriyle uyumlu, ancak farklı bir anlayışla, yeni bir eğitim modeli tasarlanarak modernize edilmesi şeklinde iki bakış açısıyla ortaya konulmaktadır. İkinci yol doğrultusunda eğitim sisteminin paradigmasının değiştirilmesi önerilmektedir. Öğretim üyeleri, mevcut eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasında ve bu yapılandırmanın da sistem yaklaşımıyla gerçekleştirilmesinde birleşmekte ve programların özellikleriyle ilgili olarak sınıf ve okul dışında öğrenme alanlarına daha çok yer veren, oynayarak ve eğlenerek öğrenmeye dayalı olan ve velileri sürece daha çok dâhil eden programlar olması öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin ise yapılandırıcı bir öğretmen profiline sahip

olabilmeleri için tüm eksiklerinin giderilmesi ve akademik ölçütlere göre kendilerini geliştirmeye teşvik eden düzenlemelerin yapılması gerekli görülmektedir. Ancak ne var ki ülkenin mevcut şartlarının henüz bunlara uygun olmadığı düşünülmektedir.

Öğretim üyeleri, yapılandırmacılığı uygulanabilir kılmak için *Yükseköğretime yönelik* önerilerinde ise, mevcut öğretmen yetiştirme programlarından bağımsız yeni bir öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesini, bazıları ise yapılandırmacılığı merkeze alarak mevcut programların revize edilmesini önermektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında öğrenme sürecine ve ortamla ilgili özelliklere, ders saatleri ve içeriklerine, formasyon programlarına, teknolojilerin güncellenmesi ve kullanımına, strateji, yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme işlemlerine, ders kitaplarına, oturma düzenine, öğrenci özelliklerine, öğretmenlik uygulamalarına, öğretmen adaylarının seçimine ilişkin düzenlemelerin yapılmasını istemektedirler. Öte yandan öğretim üyeleri kendilerinin yapılandırmacılığı daha iyi uygulayabilmeleri için haftalık ders yüklerinin ve ders çeşitlerinin azaltılmasını, öğretim elemanlarının liyakat usulüne göre alınmasını, ekonomik açıdan desteklenmelerini ve herkesin uzmanı olduğu alanlarda öğretim yapma imkânının verilmesini istemektedirler. Bunun dışında öğretim üyeleri, diğer öğretim üyelerine de bazı tavsiyelerde bulunmaktadır. Bu tavsiyelerde eğitim bilimcilerin kendi aralarındaki iletişimlerini güçlendirmeleri, birbirlerinin fikirlerine açık olmaları ve uzlaşmacı üslupla hareket edilmesi gerektiği dile getirilmektedir. Öğretim üyeleri son olarak yine birlik içinde yapılandırmacılığın tanımlanarak sınırlarının ortaya konulmasını ve gerek yapılandırmacılıkla ve gerekse eğitimle ilgili yaşanan diğer sorunların çözümünde MEB'le birlikte hareket edilmesini önermektedirler.

MEB'e yönelik öneriler:

Öğretim üyelerinin, yapılandırmacılıkla ilgili yaşanan tüm sorunların çözümüne ilişkin görüşlerinde öğretim programları, öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetleri ve sistem yaklaşımı konuları öne çıkmaktadır. Öğretim üyeleri program yaklaşımıyla ilgili önerilerini iki ekseninde sunmaktadır. Bunlardan birincisinin, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda eğitimin iyileştirilmesine yönelik, diğerinin de ülkenin mevcut özellikleri, imkânları ve şartları göz önüne alınarak sisteminin modernizasyonuna yönelik olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin modernizasyonundan yana olan öğretim üyeleri, Türkiye gerçekleriyle uyumlu, ancak farklı bir anlayışla, yeni bir

eğitim modeli tasarlanmasını önermektedir. Bunun için de tüm kuram ve felsefelerin iyi yönleri bütünleştirilerek karma yapıda, yeni ve özgün öğretim programlarının geliştirilmesini uygun bulmaktadırlar. Bu görüşü destekleyen Turan (2010) da, aktarma yoluyla gerçekleşen yapılandırmacı reformların, batı kökenli teknokrat ve kapitalist ideolojiler tarafından karakterize edildiğine ve kültürel kodlarımızla örtüşmediğine işaret etmektedir. Bu bağlamda bireylerin zihnine, aklına, gönlüne ve nefesine bir bütün olarak hitap eden ve toplumsal barış, güven ve ekonomik yaşamı ahenkleştiren yeni bir eğitim anlayışı ve buna hizmet eden okulu kurmak gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Şişman (2010), Türkiye’de eğitimle ilgili özgün bakış açılarına dayalı yeni modeller geliştirilmedikçe ve pedagojik sorunlar bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmadıkça ne bireyin kendini inşası, ne de kendi medeniyet tasarımıımızın oluşmayacağını iddia etmektedir. Ayrıca Akpınar, Çakmak ve Kara (2010) da yapılandırmacılığın eğitimin kalitesinde beklenen etkiyi oluşturmadığını ifade ederken eğitimin, evrensel boyutları olsa da, temel referanslarını kültürden alarak beslendiğini, bu yüzden onun ithal değil, ancak tesis edilebileceğini ileri sürmektedir. Diğer ülkelerden transfer edilen eğitimleri, milli bünyeye yapılmış bir organ nakline benzeten Akpınar, Çakmak ve Kara’nın, “Bizi muasır medeniyetler seviyesinin üstüne çıkaracak bir eğitimi, tüm boyutlarıyla ancak biz tesis edebiliriz. Bu konuda tarihimiz, bize ilham verip, yol gösterecek sayısız örneklerle doludur” söyleminin, öğretim üyelerinin eğitim tarihinde önemli yeri olan eğitim uygulamalarının örnek alınabileceği yönündeki görüşleriyle örtüştüğü gözlenmektedir. İncelenen çalışmalarda milli öğelere vurgu yapan bu araştırmacıların getirdiği önerileriyle, aynı zamanda paradigmal bir dönüşümü de ön gördükleri, dolayısıyla öğretim üyeleriyle bu zihniyetten vazgeçme konusunda hem fikir oldukları söylenebilir.

Öte yandan yapılandırmacılıktan yana olduğu anlaşılan diğer öğretim üyeleri de, yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için eğitimin alt sistemlerinde bu yaklaşımı temele alan iyileştirmelere yönelik öneriler getirmektedir. Günümüzde gerek dünyada ve gerekse Türkiye’de yapılan birçok araştırma mevcut eğitim-öğretimlerin, ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri kazandırmada yeterli olmadığını ortaya koymakta ve özellikle yapılandırmacılığı temel alan öğretim yollarının araştırılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Büyüктаşkapu, Çeliköz ve Akman, 2012). Bu araştırmaların pek çoğunda (Arslan, 2007; Çandar ve Şahin, 2013; Gür, Dilci ve Arseven, 2009; Kabadayı ve Bozkurt, 2015; Teyfur ve Teyfur, 2012; Yeşil ve Şahan,

2015; Yurdakul, 2008) farklı bir eğitim modelinden ziyade yapılandırmacılık temelinde yapılacak düzenlemelerle programların başarısının daha çok artabileceği görüşü yer almaktadır. Literatürdeki araştırmalar ile bu araştırma nicel olarak karşılaştırıldığında, öğretim üyelerinin yarıdan fazlası farklı bir eğitim modeli öneriyorken, literatürde iyileştirme çalışmalarının daha çok yapılandırmacılık ekseninde gerçekleşmesinin önerildiği gözlenmektedir. Literatürde bu durum eğitim camiasında, yapılandırmacılığın kültürel özellikler fazla irdelenmeksizin benimsendiğini, modern ve güncel bir yaklaşım olarak algılandığını ve yapılandırmacılıktan yana bir tutumun egemen olduğunu göstermektedir. Öğretim üyeleri programla ilgili bir diğer önerilerinde, öğretim programlarında bulunması gereken bazı özelliklere yer vermektedir. Bu özelliklerden biri programların sınıf ve okul dışında öğrenme alanlarına daha çok yer vermesidir. Eğitim sisteminde sınıf ve okul dışında öğretimi olumlayan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Çengelci, 2013; Çetin, Kuş, Karatekin, 2010; Malkoç, 2014; Şensoy, 2014). Bu uygulamanın etkisini çok önemli gören Öner (2015), yasal bir düzenleme yapılarak okul dışı eğitim faaliyetlerinin öneriden ziyade öğretmenler için zorunlu hale getirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Okulun rolünün gereğinden fazla olduğunu ve bu rolün azalması gerektiğini düşünen Başdemir (2012), sokak, misafirlik, lokanta, spor salonu, cami, cem evi, işyeri, müze, sanat galerisi ve özellikle turistik yerlerin okulla eşdeğer eğitim mekânları olduğuna işaret etmektedir. Hatta daha da ileri giderek okulun çocukların yeteneklerini geliştirmelerine engel olduğunu, bu yüzden okul yerine evde eğitime imkân veren, esnek ve değişime açık bir “Homeschooling” modelini önermektedir. Öte yandan yapılan çalışmalar incelendiğinde ders saatlerinin yetersizliği, yasal prosedürlerin fazlalığı, ulaşımdaki zorluklar, programın yoğunluğu, fiziksel ve ekonomik yetersizlikler, idarecilerin ve öğretmenlerin isteksizliği sınıf dışı okul ortamlarının kullanımını engelleyen sorunların olduğu gözlenmektedir (Çetin, Kuş, Karatekin, 2010; Çepni ve Aydın, 2015; Şensoy, 2014).

Öğretim üyelerinin programla ilgili bir diğer önerisi, programların oynayarak ve eğlenerek öğrenmeye dayalı olmasıdır. Öğrenmeyi eğlenceli hale getirmekten yana olan Prensky (2002) de, eğitimde devrim yaratabilmek için eğitimi sıkıcı hale getiren öğelerin ortadan kaldırılması, öğrenmeyi eğlenceli ve öğrencilerin ilgisini çekecek düzeye getirilmesi, dolayısıyla eğlence ve öğrenme ortamlarının birbirine entegre edilmesi gerektiğini savunmaktadır (akt. Fiş-Erümit ve Karakuş, 2015). Öğrenme

ortamlarında gerek fiziki etkinliğe dayalı, gerekse teknoloji destekli oyunlar; motivasyonu ve problem çözme becerisini artırmada, sosyal ve bedensel gelişimde, rekabet, heyecan gibi duyguları kontrol etmede ve öğrenmeyi eğlenceli kılmada önemli etkinliklerdir. Milli eğitimde bu etkinliklere daha okul öncesinde ve ilkokullarda yer verildiği görülmektedir. İlkokul programlarında, 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle “oyun ve fiziki etkinlikler” dersi ilkokul 1., 2., ve 3. Sınıflarda haftada 5 ders saati, 4. Sınıfta ise haftada 2 ders saati olarak yer almaktadır (TTKB, 2017). Öğretim üyeleri her yaş için öğrenmeyi eğlenceli kılacak etkinliklere yer verilmesini önerirken, yapılan araştırmalarda programda bu tür etkinlikleri içeren bir ders olduğu halde ilkokullarda dahi öğretmenlerin bu programlara uygun ders yapmadıkları ve bu dersi önemsemedikleri gözlenmektedir (Altun, 2016; Can-Ceylan ve Dalaman, 2017; Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015; Dalaman, 2010; Kazu ve Aslan, 2014; Yıldız, 2010; Şentürk, Arakoç, Demir, Koyuncuoğlu ve Bektaş, 2014; Şirin ve Bozkurt, 2005). Bu çalışmalarda öğretmenlerin genellikle diğer derslerin daha yoğun bir içeriğe sahip olması nedeniyle yetiştirememeye kaygısı yaşadıkları bu yüzden oyun ve fiziki etkinlikler dersini programın öngördüğü ders saatine ve sürekliliğine uygun olarak yürütmedikleri belirtilmektedir. Bu durum öğretim üyelerinin de görüş ve önerilerinde sıkça vurguladıkları sistem yaklaşımının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Öğretim üyelerinin öğretim programlarında önerdiği bir başka husus da velilerin daha çok katılım gösterebileceği düzenlemeleri içermektedir. Astington (1998), yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleşmesinde, öğretmen ve veli arasındaki sağlam işbirliğinin önemli ölçüde etkisi bulunduğunu belirtmektedir. Tongthaworn (2003)’a göre, aile katılımının yeterli olmadığı süreçlerde öğretmenler, yapılandırmacı uygulamalarında beklenen başarıyı gösterememektedir. Yapılan çalışmalar da velilerin eğitim sürecine katkıda bulunması ile nitelikli bir eğitim-öğretim arasında doğrudan bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Çalışkan ve Ayık, 2015; Destan, 2007; Özmen, 2003). Yapılandırmacı öğrenmenin, okulda ve okul dışında devam eden kesintisiz bir süreç olduğunu ifade eden Akpınar (2010)’a göre, velilerin çocuklarına okul dışında da kendi anlamlarını özgün bir biçimde yapılandırmasına destek olabilecek roller sergilemesi gerekmektedir. Bu durumda öğretim üyelerinin programlarda velilere ilişkin önerisinin gerçekleşebilmesi için, öncelikle velilerin de yapılandırmacılığı bilmesi ve benimsemesi koşulu söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla

Türkiye’deki veli profili göz önüne alındığında, öğretim üyelerinin bu yöndeki önerilerinin gerçekleşmesi için, velileri bilinçlendirmeye yönelik çalışmaların da gündeme geleceği söylenebilir.

Öğretim üyeleri öğretim programlarının yanı sıra öğretmenler için de pek çok önerilerde bulunmaktadır. Öğretim üyeleri, öğretmenlerin 2005’den bu yana bu programların uygulayıcısı olduğunu ve dolayısıyla günümüzde yapılandırmacılıkla ilgili bilgisizlik ve yanlış anlamaların olmaması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulayabilmeleri için farklı disiplinlerde de kendini geliştirmesi, teknolojiyi kullanabilmesi, günceli takip edebilmesi, yaratıcı düşünebilmesi, doğru kararlar verebilmesi, güçlü bir iletişim becerisi gibi pek çok donanıma da sahip olması gerektiğini düşünen öğretim üyeleri, MEB’e yönelik önerilerinde, öğretmenlerin yapılandırmacılığın ortaya koyduğu öğretmen profiline sahip olmaları için hizmet içi eğitimlerin tüm öğretmenler için sürekli olması, zorunlu olması ve ciddiyetle yapılması gerektiğini dile getirmektedirler. Öğretim üyelerinin bu önerilerine paralel olarak literatürde de öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalarda genellikle hizmet içi eğitimlerin çeşitlenmesi, niteliğinin artırılması ya da yaygınlaştırılması gibi öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili eksiklerinin giderilmesine yönelik pek çok önerilere rastlanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretim üyelerinin, öğretmenler için akademik ölçütlere göre kendilerini geliştirmeye teşvik eden düzenlemelerin yapılmasına yönelik önerilerinin hizmet içi eğitimlerden daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Can (2014), öğretmen ve okul idarecilerinin görüşüne dayalı olarak yürüttüğü çalışmasında, öğretmenlerin kariyer planlaması olmamasının ve kariyer gelişimleri sağlanamamasının mesleki gelişimin önünde engel olarak görüldüğünü belirtmektedir. Bu engelin ortadan kaldırılabilmesi için de, öğretmenlerin mesleki eğitimlerinin ve kariyer gelişimlerinin, özlük haklarına, atamalarına ve yükselmelerine katkı sağlaması; sağlıklı bir kariyer planlaması sistemi oluşturulması, öğretmenlerin bilimsel etkinliklere katılımlarının teşvik edilmesi ve ayrıca maddî olarak da desteklenmesini önermektedir. Böylece maddi ve manevi olarak desteklenen öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili sorunları önemli ölçüde azalacağı söylenebilir. Ne var ki bu uygulamanın eğitim bütçesinin imkânlarının sınırlılığından dolayı uygulanabilirliği zor görünmektedir. Çünkü eğitime olan yüksek talep sonucu öğretmen, öğrenci ve okul sayısı hızla artarken eğitim için ayrılan kaynaklar zorunlu ve temel ihtiyaçları (cari harcamalar ve mal ve hizmet alım giderleri

ile personel harcamaları) karşılamak ile sınırlı kalmaktadır. Eğitim bütçesinin kendi içerisindeki dağılımına bakıldığında eğitimin emek yoğun bir sektör olması nedeniyle personel giderleri MEB bütçesinin yaklaşık % 70'ini oluşturmaktadır (Ayrangöl ve Tekdere, 2014). Bu durumda öğretmenleri mevcut imkânlar dâhilinde teşvik edici farklı alternatiflerin üretilmesinin geçici olarak çözüm sağlayabileceği söylenebilir.

Yükseköğretime yönelik öneriler:

Öğretim üyeleri yapılandırmacılığı uygulanabilir kılmak için yükseköğretimde ağırlıklı olarak öğretmen yetiştirme programlarına ve eğitim bilimciler olarak kendilerine yönelik öneriler getirmektedirler. Mevcut öğretmen yetiştirme sisteminden memnun olmayan öğretim üyeleri öğretmenlik formasyon derslerinin uygulama saatlerinin yetersizliği, pedagojik formasyon eğitiminin kalitesizliği, öğretmen adaylarının seçimi ve öğrencilerin niteliksiz olmasını temel sorun olarak görmektedirler. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme program yaklaşımlarına ilişkin tavsiyelerinde, MEB'e yönelik öneriler başlığında benzer şekilde iki bakış açısı ön plana çıkmaktadır. Bu önerilerden biri mevcut öğretmen yetiştirme programlarından bağımsız, yeni bir öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesi, diğeri ise yapılandırmacılığı merkeze alarak mevcut programların revize edilmesidir. Eğitim alanında yapılan pek çok çalışmada mevcut sorunların merkezinde aday öğretmenlerin yer aldığı ve hizmet öncesi eğitimlerle ilgili iyileştirmeye yönelik pek çok öneriler sunulduğu gözlenmektedir. Bu önerilerde farklı öğretmen yetiştirme modellerini ortaya koyan çalışmalar (Alkan, 2012; Şendağ ve Gedik, 2015; Özcan, 2011; Yenen, 2014) incelendiğinde yapılandırmacılıktan ziyade genel olarak öğretmen yetiştirmede yaşanan sorunları merkeze alan, çözüm odaklı modellerin önerildiği görülmektedir. Bu çalışmalar arasında Özcan (2012)'ın, eğitim fakültelerinin yönetici ve öğretim üyelerinin ofislerinin ilk ve orta dereceli okullara taşındığı; öğretmen adaylarının akşam lisans derslerinin gündüz de okulda uygulamaların yapıldığı; “Öğretmen Yardımcılığı” ve “Aday Öğretmen” kavramlarını öne çıkaran ve “Okulda Üniversite” olarak adlandırılan model önerisinde, yapılandırmacılığa dayalı bir eğitimin ilke olarak kabul edildiği görülmektedir. Öğretmen yetiştirmede iyileştirmelere gidilmesi gerektiği vurgulanan araştırmalarda, eğitim alanında başarılı olan ülkelerin öğretmen yetiştirme modellerine işaret edilmektedir. Bu ülkelerden de en çok Finlandiya ve Singapur gibi eğitimlerini yapılandırmacılığa dayalı olarak yürüten ülkelerin öğretmen yetiştirme modellerinin örnek alınabileceği öne

sürülmektedir (Abazaoğlu, 2014; Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014; Kartal, 2016; Özcan, 2011; Yıldırım ve Vural, 2014). Literatürde öğretmen yetiştirme programlarında öğrenme sürecine ve ortamla ilgili özelliklere, ders saatleri ve içeriklerine, formasyon programlarına, teknolojilerin güncellenmesi ve kullanımına, strateji, yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme işlemlerine, ders kitaplarına, oturma düzenine, öğrenci özelliklerine, öğretmenlik uygulamalarına, öğretme adaylarının seçimine yönelik önerilerin (Abazaoğlu, 2014; Adıgüzzelli ve Şahin, 2016; Arslantaş, 2011; Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014; Bozpolat, Usta ve Uğurlu, 2016; Büyükgöze-Kavas ve Bugay, 2009; Duru, 2014; Eret-Orhan, 2016; Kardeş, 2014; Kuru-Kaçmazoğlu ve Taşcan, 2014; Özay-Köse, Gül ve Konu, 2014; Özcan, 2012; Özoğlu, 2010; Şahin ve Beycioğlu, 2015; Şahin ve Taşdemir, 2016; Tengilimoğlu ve Erdamar-Koç, 2016; Yıldırım ve Vural, 2014), öğrenci merkezli anlayış doğrultusunda düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Doğrudan yapılandırmacılık ifade edilmesinde, bu önerilerde yapılandırmacılığın odağını oluşturan öğrenci merkezlilik temel alındığı için yapılandırmacılık çerçevesinde değerlendirilerek öğretim üyelerinin önerileriyle örtüştüğü söylenebilir. Öğretmen yetiştirme konulu eğitim araştırmalarında da öneriler genel olarak değerlendirildiğinde; mevcut programlardan memnun olunmadığı ve öğretim üyelerinin işaret ettiği pek çok düzenlemeye ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların yanı sıra milli eğitimle ilgili sorunların değerlendirildiği, yapılması gereken tüm reform ve düzenlemelerin yönlendirildiği milli eğitim şura kararlarında da gerek nitelikli öğretmenlerin, gerekse yapılandırmacılığı uygulayabilecek donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesine yer verilmektedir. Örneğin en son 2014 yılında gerçekleştirilen 19. Millî Eğitim Şûrasında alınan tavsiye kararları incelendiğinde bu kararların da öğretim üyelerinin önerileriyle örtüştüğü görülmektedir. Bu kararlarda öğretmen niteliklerinin artırılması için ilk etapta öğretmen adaylarının seçiminde; istekli, başarılı ve mesleğin bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve psiko-motor yeterliklerini de taşıyan öğrencilerin mesleğe kazandırılması, YGS/LYS sıralamasında başarılı olan ve öğretmenlik mesleğini ilk üçte tercih eden öğrencilerin teşvik edilmesi, bu öğrencilere öğrenimleri sürecinde burs ve barınma desteği sağlanması, YGS/LYS puan türlerinin tekrar gözden geçirilmesi, öğretmen yeterlikleri doğrultusunda öğretmen ilgi ve yeteneklerini temel alan çoklu değerlendirme ilkelerinin hayata geçirilmesi önerilmektedir. Öte yandan hizmet öncesi eğitimin niteliğinin artırılması için; öğretim programlarında uygulama derslerinin oranının %50'ye yaklaştırılması, fakülte-okul işbirliği sürecine işlerlik

kazandırılması, formasyon programlarının uygulama ağırlıklı ve en az iki yıllık olacak şekilde yeniden düzenlenmesi, öğrenci kontenjanlarının azaltılarak öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarının azaltılması, öğretim elemanlarının öğretmen eğitimi konusunda yeterliklerinin yükseltilmesi konusunda tedbirler alınması, programların on iki yıllık zorunlu eğitim sistemi doğrultusunda ve ulusal/uluslararası akreditasyon modellerine dayalı olarak, MEB ile birlikte geliştirilen öğretmen yeterlikleri doğrultusunda, YÖK Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu'nun koordinasyonluğunda yeniden yapılandırılması, “müfredat dışı etkinlikler” yoluyla entelektüel birikimlerinin artırılması, teknolojilere ilişkin temel bilgi ve becerilerin kazandırılması önerilmektedir. Ayrıca Şubat 2016 yılından itibaren ilk kez uygulamaya konulan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik hazırlanan ve kapsamlı bir işe başlama eğitimi olan “Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı”nın (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017) ciddi ve titiz bir şekilde uygulandığında, hizmet öncesinde eksik yönlerini tolere edebileceği ve yapılandırmacı bir öğretmen yetiştirmede önemli katkı getireceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra YÖK'ün 2017 yılında öğretmenlik programlarına tıp, hukuk, mimarlık ve mühendislik alanlarında olduğu gibi baraj (en az 250 bin) getirmesi ve YGS sınavı puanıyla gerçekleştirilen yerleştirme işlemlerinin iptaline yönelik alınan kararların uygulamaya yansımalarıyla, öğretmen adaylarının niteliğinde kısmen görülebilecek artışların, yapılandırmacı öğretmenlerin yetiştirilmesine yine bir parça katkı getirebileceği düşünülmektedir. Buna göre her ne kadar görece az ve yetersiz olsa da öğretim üyelerinin tavsiyelerine paralel iyileştirme çalışmalarının yapılmaya çalışıldığı söylenebilir.

Öğretim üyeleri yukarıda belirtilen hususların dışında eğitim bilimciler olarak kendilerinin yapılandırmacılığı daha iyi uygulayabilmeleri için de yükseköğretime yönelik tavsiyelerde bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretim üyelerinin haftalık ders yüklerinin ve ders çeşitlerinin azaltılmasına (Erkuş ve Özdemir, 2010; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; Öztürk, 2010; Yalçın-incik ve Tanrıseven, 2012), öğretim elemanlarının liyakat usulüne göre alınmasına (Çelenk, 2016), ekonomik açıdan desteklenmelerine (Akgeyik, 2013; Tuzgöl-Dost ve Cenkseven, 2007) ve herkesin uzmanı olduğu alanlarda öğretim yapma imkânının verilmesine (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016) yönelik isteklerinin alan yazındaki çalışmalarda da dile getirildiği görülmektedir. Yükseköğretime yönelik önerilerde yer verilen bir diğer husus öğretim üyelerinin kendi aralarındaki iletişimin ve MEB'le işbirliğinin güçlendirilmesine

yöneliktir. Bir öğretim üyesine göre, hem EPÖ anabilim dalındaki hem de diğer eğitim bilimlerindeki öğretim üyeleri arasında sağlam bir iletişim olmaması, öğretim üyelerinin birbirlerini kimlik ve kişiliği açısından tanımaması ve birlik içinde hareket edilememesi önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu doğrultuda öğretim üyelerinin kendi aralarında daha yakın ve samimi ilişkiler kurmaları, birbirlerinin fikirlerine açık olup, uzlaşmacı bir tavır gösterilmesi önerilmektedir. Ayrıca yine eğitimle ilgili akademik çevrenin işbirliği içinde hareket ederek yapılandırmacılığın tanımının yapılması, sınırlarının belirlenmesi, yapılandırmacılık doğrultusunda gerçekleşen uygulamaların geniş bir platformda tartışılması istenmektedir. Öğretim üyeleri son olarak gerek yapılandırmacılık ve gerekse eğitimle ilgili yaşanan sorunlara MEB’le birlikte çözüm üretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Literatürde öğretim üyelerinin kendi aralarındaki iletişim ve işbirliğinin sorun olarak algılandığını gösteren herhangi bir bulguya rastlanmazken MEB’in merkezîyetçi yapısını eleştiren ve akademik camiayla işbirliğinin geliştirilmesine işaret eden pek çok çalışma (Abazaoğlu, 2014; Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016; Aslan, 2015; Gür ve Çelik, 2009; Karaca, 2016; Kuru-Kaçmazoğlu ve Taşcan, 2014; Özoğlu, 2010; Şahin ve Beycioğlu, 2015) olduğu gözlenmektedir. Buna göre hem öğretim üyelerinin kendi aralarında, hem de MEB ve YÖK arasında daha sağlam bir iletişim ve işbirliği ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sağlandığında öğretim üyelerinin de belirttiği gibi Türkiye’de hem genel eğitimle ilgili tüm sorunların hem de yapılandırmacılık bağlamında yaşanan sorunların daha kolay çözülebileceği düşünülmektedir.

5.1.5. Araştırmada nicel bulguların nitel bulguları destekleme durumuna ilişkin sonuçlar ve tartışma

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde nicel verilerin nitel verileri büyük ölçüde desteklediği söylenebilir. Yani öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerinin nitel verilerden elde edilen katılımcıların görüşlerini büyük ölçüde desteklediği yönündedir.

5.1.5.1. Yapılandırmacılık algılarına yönelik nitel bulguların nicel bulgularla karşılaştırılması

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık algılarını içeren alt problem doğrultusunda, öğretim üyelerinin nitel bulgularda yer alan yapılandırmacılık *tanımları* ve öğretim *anlayışları* temalarında ortaya çıkan önermelerin nicel bulgularla karşılaştırılması

yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda yapılandırmacılık *tanımları* temasında ortaya çıkan 14 önerme arasında “*Yapılandırmacılık daimicilikteki gibi üst düzey düşünce üretimini hedeflemez*” ve “*Yapılandırmacılık güncel değildir, güncel olan connectivism (bağlantıcılıktır)*” önermelerinin nicel bulgularla desteklenmediği; “*Davranışçılıkta da aslında yapılandırmacılık vardır*” önermesinin ise kısmen desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. *Anlayışlar* temasında ise, 5 önerme arasında “*Davranışçı ve bilişselci eğitimlerle yetiştirildiğim için yeterince yapılandırmacı olamıyorum*” önermesinin desteklenmediği tespit edilmiştir. Yapılan karşılaştırmada genel olarak gerek tanımlamaların gerekse de anlayışların bazı noktalarda farklılık gösterse de büyük ölçüde nicel bulgularla desteklendiği ve EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin bu yöndeki görüşlerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretim üyelerinin tanımlar açısından yapılandırmacılık algılarının karşılaştırılması:

Yapılandırmacılığa ilişkin “tanımlar” temasında ulaşılan sonuçlar yapılandırmacılığın katılımcılar tarafından hem bir eğitim felsefesi hem de bir öğrenme kuramı olarak algılandığı sonucunu ortaya koymuştu. Bu sonuç, alan öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğu tarafından da teyit edilmiştir. Öte yandan nicel sonuçlar, katılım oranı az da olsa *yapılandırmacılığın sadece bir öğrenme kuramı olduğuna* yönelik belirli bir algının varlığına da işaret etmektedir. Ulaşılan bu sonuç Çeliköz ve Çeliköz (2016)’ün araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Alandaki öğretim üyelerinin çoğunluğu *yapılandırmacılığın sadece bir öğrenme kuramı olmadığını, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin bir sentezi* olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde *yapılandırmacılığın sadece bir öğrenme kuramı olarak açıklandığında eksik kalacağını* düşünen öğretim üyelerinin oranının da yüksek olması bu yaklaşımın aynı zamanda bilgi kuramı olarak kabul edilebileceği görüşünü de destekler niteliktedir. Öte yandan yapılandırmacılığı ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinin sentezi olarak kabul ederek, ona felsefi bir boyut ekleyen alan öğretim üyelerinin *yapılandırmacılık ve postmodernizmi* ilişkili bulanlardan daha yüksek orana sahip olması bazı alan uzmanlarının postmodern paradigmaya vakıf olmama ihtimalinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim sayıca çok fazla olmasa da bu önermeyle ilgili alan uzmanlarının bir kısmı *fikri olmadığı* yönünde görüş de bildirmişlerdir. Buna göre *yapılandırmacılığın postmodernizmin eğitim uzantısı olduğuna* ilişkin görüşlerinin büyük ölçüde nicel sonuçlarla desteklendiği söylenebilir. Diğer taraftan araştırmanın nicel sonuçlarında öğrenmeyi ele alma biçimine göre

yapılandırmacılığın bilişselcilikten bağımsız düşünülemediği önermesi çok yüksek oranda kabul edilirken, *yapılandırmacılığın bilişselciliğin devamı olarak görülmesinin* benzer oranda kabul görmediği anlaşılmaktadır. Bu görüşü yarıdan fazla alan öğretim üyesi kabul etmekle birlikte, bir kısım öğretim üyesinin onaylamaması, onların bilişselci ve yapılandırmacı paradigmalardan binişik yapıda olduğunu kabul etmediklerini göstermektedir. Yapılandırmacılık algıları doğrultusunda nitel ve nicel sonuçların tam olarak örtüşmediği noktalardan birisi *davranışçılıkta da aslında yapılandırmacı öğrenme yer almaktadır* önermesinde ortaya çıkmaktadır. Bu görüşü destekleyen alan öğretim üyelerinin, nitel boyutta yer alan öğretim üyeleri gibi *kavrama ve üzeri düzeylerdeki öğrenmelerde yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleştiğini* kabul ediyor olmalarının etkisi bulunduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğretim yaklaşımı davranışçı da olsa bilişselci de olsa en az kavrama düzeyinde öğrenme gerçekleştiyse yapılandırmacı öğrenmenin de gerçekleşmiş olacağı görüşü, *davranışçılıkta da yapılandırmacılık vardır* çıkarsamasına neden olmuş olabilir. Öte yandan nicel sonuçlarda öğretim üyelerinin yarısı bu görüşü desteklememektedir. Bu ise, davranışçı yaklaşımlarda kavrama ve üzeri düzeylerde öğrenmeye ulaşamayacağı görüşüne sahip olmalarının etkisi olabileceği düşünülmektedir. Buna göre nitel bulguların elde edildiği öğretim üyelerinin davranışçılıkta da (en az kavrama düzeyine ulaştığında) yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleşebileceği görüşünün *kısmen*, kavrama düzeyinin yapılandırmacı öğrenmenin bir kriteri olduğu görüşünün de *yüksek* oranda nicel sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir. Araştırmada nitel ve nicel sonuçların örtüşmediği bir diğer nokta ise yapılandırmacılığın *daimicilikteki gibi üst düzey düşünce üretimini hedeflemediği* görüşüdür. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan bu görüş, nicel bulgularda çok düşük bir oranda kabul edilmektedir. Alan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun reddettiği bu görüşü literatürde doğrudan destekleyen bir çalışmaya rastlanılmasa da yapılandırmacılığın öğrenci merkezli ve süreç odaklı bir yaklaşım olması nedeniyle öğrencinin iradesi (istekliliği), yaratıcılığı ve özerkliği ile ilgili endişeler taşımadığı (Leonard, 2002) bilinmektedir. Yani öğrencinin daha çok kendi isteği, ilgisi ve yeteneği olan alanlarda gelişiminin desteklenmesi, başarısızlığının değil başarılarının ön planda olması, öğrencinin kendini iyi hissetmesi ve zorlamanın olmaması öğrenci merkezli bir yaklaşım olan yapılandırmacılığın karakteristik özelliklerini oluşturmaktadır. Bu konuyu eleştirel bir yaklaşımla değerlendiren Gür (2014), yapılandırmacılık üzerine kurgulanan pedagojinin bilmeyi ve bilgiyi

değersizleştirdiğini ileri sürmektedir. Öğrenci-merkezli eğitim adına standartların alabildiğince düşürülmesi ve gün geçtikçe “öğrenebildiğin kadar öğren, fazla zorlama” anlayışının yerleşmesinin olumlu sonuçlar doğurmayacağına işaret eden Gür (2014) hümanist yapısı gereği, *her şeyi öğrenci lehine işletmek ve öğrenci için her şeyi ne pahasına olursa olsun kolaylaştırmak* tercih edildiğinde düşünmekten kaçan insan tipolojisiyle karşı karşıya kalılabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme, sorgulama gibi üst düzey becerileri kazandırmayı amaç edinen (Biggs, 1996; Demirtaş, 2010; Driscoll, 2000, Selley, 1999; Tok, 2010) yapılandırmacılığın, daimicilik eğitim felsefesinin önem verdiği entelektüel ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini desteklese de bunda çok da ısrarcı olmadığını söylemek mümkündür. Yapılandırmacılık algıları doğrultusunda nitel ve nicel sonuçlarda çelişkili bulunan son önerme *yapılandırmacılığın güncelliğini yitirdiği ve bağlantıcılık kuramının en yeni ve modern bir yaklaşım olduğu* görüşüne ilişkindir. Bu görüşü, alan öğretim üyelerinin çok azı benimserken, çoğunluğu kabul etmemektedir. Buna göre EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu tarafından yapılandırmacılığın halen güncel bir yaklaşım olarak kabul edildiği, yani uygulamada ve geçerli bir yaklaşım olarak değerlendirildiği söylenebilir.

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık anlayışlarının karşılaştırılması:

Yapılandırmacılığa ilişkin “anlayışlar” temasında, yalnızca bir önerme dışında tüm önermelerin nicel sonuçlarla örtüştüğü tespit edilmiştir. Katılımcı öğretim üyeleri tarafından dile getirilen *öğretim anlayışında doğru yapının karma* (davranışçı, bilişselci ve yapılandırmacı) *eksenli olması gerektiği, salt yapılandırmacı olmanın mümkün olmayacağı ve öğretim üyelerinin geleneksellikten vazgeçemediği* önermelerinin, alan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu tarafından da doğrulandığı söylenebilir. Ayrıca alan öğretim üyelerinin yine çoğunluğu *karma* yapıdaki anlayışları içerisinde, katılımcı öğretim üyelerinde olduğu gibi *yapılandırmacılığa daha çok yer* vermektedirler. Bununla birlikte yapılandırmacılığı benimserken geleneksellikten kaçınan yani kendini büyük ölçüde yapılandırmacı olarak nitelendiren öğretim üyelerinin oranı yaklaşık 1/5’dir. Bu öğretim üyelerinin bir önceki tanımlar temasında yapılandırmacılığı eğitim felsefesi olarak kabul etmeyip, öğrenme kuramı olarak gören öğretim üyeleri olabileceği düşünülmektedir. Buna göre yapılandırmacılığı öğrenme kuramı olarak değerlendiren öğretim üyelerinin kendini

daha çok yapılandırmacı gördüğü söylenebilir. Anlayışlar temasında nitel sonuçlarla nicel sonuçların örtüşmediği tek önerme ise, öğretim üyelerinin geleneksel yaklaşımlarla yetişmelerinin yapılandırmacı olmalarında etkili olduğu görüşünü içermektedir. Bu görüş alan öğretim üyelerinin yaklaşık yarısından biraz fazlası tarafından kabul edilmemiştir. Bu sonuç ağırlıklı olarak kendini yapılandırmacı görenlerin oranı göz önüne alındığında yapılandırmacı olmada yetiştirilme tarzının etkisi dışında başka faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir.

5.1.5.2.Yapılandırmacı uygulamalara yönelik nitel bulguların nicel bulgularla karşılaştırılması

Yapılandırmacı uygulamaları içeren alt problem doğrultusunda, öğretim üyelerinin nitel sonuçlarda yer alan *kendi uygulamaları, eğitim fakültesindeki uygulamalar ve milli eğitimdeki uygulamalar* temalarında ortaya çıkan önermelerin nicel sonuçlarla karşılaştırılması yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda *kendi uygulamaları* temasında ortaya çıkan 9 önermeden; “*yapılandırmacılığı uygulamak için derslerimde farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanırım*”, “*yapılandırmacı eğitimin lisansüstü dersler için daha uygun olduğunu düşünürüm*” ve “*yapılandırmacılığı benimsediğim için derslerimde alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanırım*” önermelerinin desteklenmediği, bununla birlikte “*dersler ve şartlar uygun olmadığı için lisans derslerimde yapılandırmacılığı uygulayamıyorum*” önermesinin de kısmen desteklendiği tespit edilmiştir. Milli eğitimdeki uygulamalar temasında alan öğretim üyelerine sunulan 10 önermeden yalnızca 2’si desteklenmemiştir. Bunlar; “*yapılandırmacılık, eğitim kademelerinin hiçbirinde uygulanmamaktadır*” ve “*yapılandırmacılık öğretmenlerin otoritesini azalttığı için işine gelmemektedir*” önermeleridir. *Eğitim fakültesindeki uygulamalar* temasında ise 7 önermenin tümünün desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak *uygulamalar* temasında toplamda 26 önermeden 5 önermenin çoğunluk tarafından desteklenmediği, bir önermenin de kısmen desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda uygulamalar temasında yer alan görüşlerin çoğunlukla alan öğretim üyeleri tarafından da teyit edildiği söylenebilir.

Öğretim üyelerinin kendi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması:

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili *kendi uygulamalarına* ilişkin elde edilen nitel verilerin, nicel verilerle büyük ölçüde tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Özellikle,

nitel verilerde olduğu gibi öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı tüm unsurlarıyla tam olarak uygulamadıkları, ancak yapılandırmacılığın içerisinde yer alan bazı karakteristik uygulamaları şartlar elverdiği oranda münferit olarak yapmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bunlar genel anlamda *öğrenciyi merkeze alma, katılımı sağlamaya çalışma ve yapılandırmacı bir öğrenme için uygun ortamlar oluşturma* davranışlarıdır. Bu uygulamalar nitel verilerle paralellik gösterirken, *farklı yöntem-tekni, stratejileri kullanımları, alternatif değerlendirme yaklaşımlarını uygulama ve lisansüstü dersler için yapılandırmacılığın daha uygun olduğu* görüşlerinde ise farklılıklar oluşmaktadır. Alandaki öğretim üyeleri farklı yöntem-tekni ve stratejileri daha etkili kullandıklarını ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarını daha fazla uyguladıklarını düşünmektedirler. Buna karşılık nitel boyutta yer alan katılımcıların geleneksel uygulamalara daha çok yer verdikleri görülmektedir. Öte yandan alan öğretim üyelerinin yarısından fazlasının gerek öğrenci özellikleri, gerek ortam ve diğer imkânlar açısından daha müsait olduğu halde *yapılandırmacılığın lisansüstü öğretime daha uygun olduğu* önermesine katılmamaları ise beklenmeyen bir sonucu yansıtmaktadır. Bu sonuca paralel olarak alan öğretim üyelerinin yaklaşık yarısı, dersler ve şartlar uygun olmadığı için lisans derslerinde yapılandırmacılığı uygulayamadığı görüşüne de katılmamaktadır. Bu durum öğretim üyelerinin bu uygulamaları öğretim sürecindeki sistemden kaynaklanan tüm olumsuz şartları bertaraf edip, tekil durumlara indirgeyerek cevap verdiklerini göstermektedir. Yani öğretim üyeleri daha önce bu uygulamaları şartlar uygun olduğunda en az bir kez dahi uygulamış olmalarını dikkate alarak genelleme yaptıkları söylenebilir. Ayrıca bu durumun öğretim üyelerinin kendileriyle ilgili genel algılarının ya da öz güvenlerinin yüksek olmasından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretim üyelerinin eğitim fakültesindeki uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması:

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın *eğitim fakültelerindeki uygulanmasına* ilişkin nitel verilerle ortaya konulan görüşleriyle nicel sonuçlar karşılaştırıldığında, görüşlerin yine büyük ölçüde benzerlik taşıdığı söylenebilir. Yani öğretim üyelerinin; *eğitim fakültelerinde yapılandırmacılığın büyük ölçüde uygulanmadığı, programların buna*

uygun olmadığı, gerek formasyon ve gerekse fakültenin kendi öğrencilerinin yapılandırıcılığı uygulayacak şekilde yetiştirilemedikleri, zaten öğrencilere yüzeysel bir şekilde yapılandırıcılığın anlatılabildiği ve eğitim bilimcilerin yapılandırıcılığı genelde uygulayamadığı yönündeki görüşleri, çoğunluğun ortak görüşleridir. Öte yandan görüş bildirmeyen, kararsız ya da yanıtlamak istemeyenlerin oranı oldukça yüksek olduğu için *eğitim bilimci olmayan öğretim elemanlarının yapılandırıcı olmadıkları ve eğitim bilimci olan öğretim üyelerinin de yapılandırıcılığa uygun ders işlemedikleri* yönündeki önermelere ilişkin görüşlerin oranı düşük olmasına rağmen yine çoğunluğun görüşünü yansıttığı söylenebilir.

Öğretim üyelerinin milli eğitimdeki uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması:

Öğretim üyelerinin yapılandırıcılığın *milli eğitimdeki uygulamalarına* ilişkin nitel verilerle ortaya konulan görüşleriyle, nicel sonuçlara dayalı görüşler karşılaştırıldığında, iki önerme dışında görüşlerin birbirini destekler mahiyette tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar tarafından dile getirilen; *yapılandırıcılığın Türk Milli eğitiminin niteliğini artırmadığı, milli eğitimin davranışçı bir yapıda hizmet vermeye devam ettiği, okul öncesi, özel okullar ve ilköğretimde yapılandırıcılığın daha uygulanabilir olduğu, her kademedede münferit yapılandırıcı öğretmenlere rastlanabileceği, öğretmenlerin görev ve yüklerini artırması nedeniyle uygulamaların olumsuz etkilendiği ve MEB'in yapılandırıcılığı uygulanabilir kılmak için gerekli düzenlemeleri yapmadığı* yönündeki önermelerin alan öğretim üyelerinin çoğunluğu tarafından doğrulandığı söylenebilir. Diğer taraftan alan öğretim üyelerinin *hiçbir eğitim kademesinde yapılandırıcılığın uygulanmadığı ve öğretmenlerin otoritesini azalttığı için işine gelmediği* yönündeki görüşlerinin nitel bulguları yeterince desteklemediği de gözlenmektedir. Yapılandırıcılığın hiçbir eğitim kademesinde uygulanmadığı görüşünün nitel boyutta katılımcılarla yapılan görüşmelerde ilk etapta yeterince düşünülmeden beyan edilen ve önyargılı bir yaklaşımla ortaya konulan bir görüş olduğu düşünülmektedir. Bu öğretim üyelerinin görüşleri derinleştikçe farklı kademelerde uygulanabileceğine ilişkin ihtimaller de ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla katılımcı öğretim üyelerinin çoğunluğunun görüşleri derinleştikçe bu önermeden yavaş yavaş uzaklaştıkları, yapılandırıcılığın uygulanmamasında farklı kademelerin etkisinden ziyade bu durumun öğretmen faktörüyle daha fazla ilişkili olduğu yönünde

bir görüş değişiminin olduğu gözlenmiştir. Bu yüzden elde edilen bulgunun nicel bulgularla esasında çelişmediği de söylenebilir. Nitel boyutta katılımcılar tarafından dile getirilen *yapılandırıcılığın öğretmenlerin otoritesini azalttığı için işlerine gelmediği* yönündeki görüşlerinin nicel boyutta alan öğretim üyeleri tarafından desteklenmemesi, öğretmenlerin yapılandırıcı olmamalarını daha güçlü ve etkili başka nedenlere bağladıklarını göstermektedir. Yani katılımcılara göre alandaki öğretim üyelerinin bu durumu daha zayıf bir neden olarak algıladıkları söylenebilir. Bununla birlikte, genel olarak milli eğitimdeki yapılandırıcı uygulamalara ilişkin görüş bildirmeyen alan öğretim üyelerinin sayıca fazlaca olması dikkat çekici bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü *farklı öğretim kademelerindeki yapılandırıcı uygulamalara* ilişkin fikir beyanında bulunmayan öğretim üyesi sayısının yüksek olması, onların kararsızlıklarını yansıtılabileceği gibi milli eğitimdeki öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin gözlemlerden uzak olma ihtimallerini de düşündürmektedir. Oysaki öğretmen yetiştiren kurumlarla, paydaş durumdaki MEB okulları ve buralarda görev yapan öğretmenler arasında aktif, sistemli ilişkiler ve sıkı bağlar son derece önemlidir (Yavuz, Özkartal ve Yıldız, 2015). MEB ve yükseköğretimin bu süreçleri daha yakından takip etmeyi sağlayacak düzenlemeler oluşturamaması, MEB'e bağlı okullarda araştırma yapmak için dahi pek çok prosedürün, sınırlılıkların ve engellerin var olması, akademik camianın MEB'e bağlı eğitim-öğretim faaliyetlerinden uzak kalmasına neden olabilmektedir. Bu faktörler göz önüne alındığında öğretim üyelerinin milli eğitim sistemiyle ilgili doğrudan yaşantılara sahip olmamalarına rağmen hiçbir eğitim kademesinde tam olarak yapılandırıcılığın uygulanmadığı ancak kademe farkı gözetmeksizin bazı okullarda öğretmenlerin münferit yapılandırıcı uygulamalar yapabilecekleri yönündeki genellemelerinin daha çok okuma ve duyumlara dayalı mantıksal çıkarımlar olduğu düşünülmektedir.

5.1.5.3.Yapılandırıcılıkla ilgili sorunlara yönelik nitel bulguların nicel bulgularla karşılaştırılması

Yapılandırıcılıkla ilgili sorunları içeren alt problem doğrultusunda, öğretim üyelerinin nitel bulgularda ortaya çıkan *zihniyetle ilgili sorunlar* ve *sistemle ilgili sorunlar* temalarında ortaya çıkan önermelerin nicel bulgularla karşılaştırılması yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda *zihniyetle ilgili sorunlar* temasında ortaya çıkan 7 önermeden “*yapılandırıcılık sadece gelişmiş ülkeler için uygundur*” ve

“bugünün Türkiye’si zihniyet olarak yapılandırmacılığa hazır değildir” önermesinin çoğunluk tarafından desteklenmediği; “eğitim fakültesindeki öğrencilerin alt yapısı yapılandırmacılığa uygun değildir” önermesinin de kısmen desteklendiği tespit edilmiştir. *Sistemle ilgili sorunlar* temasında ise 9 önermeden sadece “yapılandırmacılık her açıdan bugünün Türkiye’si için uygun değildir” önermesinin nicel verilerle desteklenmediği gözlenmektedir. Sonuç olarak öğretim üyelerinin nitel verilerle ortaya konulan yapılandırmacılıkla ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinin, alandaki diğer öğretim üyelerinden elde edilen nicel verilerle de büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir.

Öğretim üyelerinin zihniyetle ilgili sorunlara yönelik görüşlerinin karşılaştırılması:

Katılımcı öğretim üyelerinin *zihniyetle ilgili sorunlara* ilişkin nitel verilerle ortaya konulan görüşleriyle nicel sonuçlara dayalı görüşler karşılaştırıldığında, yine büyük ölçüde benzerlik taşıdığı söylenebilir. Bu doğrultuda katılımcılar tarafından dile getirilen, yapılandırmacılığın *en büyük sorununun zihniyet sorunu olduğu* ile yapılandırmacılığın *temel mantığının bilinmemesi* görüşü alan öğretim üyeleri tarafından da teyit edilmektedir. Alan öğretim üyeleri ayrıca *öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulayacak formasyon ve anlayıştan yoksun olmalarını, eğitim bilimcilerin dahi yapılandırmacılığı tam olarak anlamamasını* da katılımcı öğretim üyeleri gibi engel olarak görmektedir. Öte yandan alan öğretim üyelerinin *eğitim fakültesindeki öğrencilerin alt yapısını yeterli bulanlar* ile *yetersiz bulanlar* arasında ve *bugünün Türkiye’sini zihniyet olarak yapılandırmacılığa hazır* bulanlarla bulmayanlar arasında fazla fark olmaması bu görüşün kısmen desteklediğini göstermektedir. Öte yandan, yapılandırmacılığın *gelişmemiş ülkeler için de uygun* olduğunu savunan öğretim üyesi sayısının yüksek olması ise, alan öğretim üyelerinin bu görüşe karşı olduklarını göstermektedir. Bu durum, yapılandırmacılığın ağırlıklı olarak kuram şeklinde değerlendirilmesinden kaynaklanmış olabilir. Çünkü yapılandırmacılık salt öğrenme ve bilgi kuramı olarak ele alındığında bilgi ve öğrenme süreci her toplumda, her ortamda geçerli bir kuram olarak kabul edilebilir. Bu noktada yapılandırmacılık yüzeysel bir kabul, bir inanç ya da bir düşünce tarzı olarak nitelendirilebilir. Bu yaklaşımın derininde ise onu temellendiren demokrasi, hoşgörü, çoğulculuk, bireycilik gibi anahtar kavramlar ortaya çıkmaktadır. Bu durumda felsefi anlamda yapılandırmacı olmak hem demokrasiyi özümsemiş bir sosyal yapıyı hem de bireye has yapılan yatırımı kaldırabilecek ekonomik bir düzeyi zorunlu kılmaktadır.

Buna göre alan öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın sadece gelişmiş ülkeler için uygun olduğu görüşüne karşı olmaları ve ülke olarak buna hazır durumda bulunmadığı görüşüne kısmen katılmaları, yapılandırmacılığın felsefi yönünden ziyade öğrenme ve bilgi odaklı bir kuram olarak yani daha yüzeysel değerlendirmelerinden kaynaklanabilir.

Öğretim üyelerinin sistemle ilgili sorunlara yönelik görüşlerinin karşılaştırılması:

Katılımcı öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkta sistemle ilgili sorunlara ilişkin nitel verilerle ortaya konulan görüşleriyle nicel sonuçlara dayalı görüşler karşılaştırıldığında, bir önerme dışında görüşlerin birbirini teyit ettiği tespit edilmiştir. Buna göre katılımcı öğretim üyelerinin dile getirdiği *MEB'de görev yapan uzmanların alt yapısının ve fiziksel koşulların yetersiz olduğu, eğitim bilimleri camiasında sorunların yeterince tartışılmadığı, merkezi programların ve merkezi sınavların yapılandırmacılığı engellediği, öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırmacılığa uygun olmadığı, yanlış anlaşıldığı için yapılandırmacılığın yanlış uygulandığı ve pür yapılandırmacı programa tabi olanların eski programa tabi olanlardan farkı olmadığı* önermelerinin alan öğretim üyelerinin çoğunluğu tarafından desteklendiği belirlenmiştir. Öte yandan alan öğretim üyelerinin çoğunluğu tarafından desteklenmekle birlikte *yapılandırmacılığın her açıdan bugünün Türkiye'si için uygun olduğu* görüşü, katılımcıların görüşüyle çelişmektedir. Bu sonuca göre, alan öğretim üyelerinin, nitel boyutta yer alan katılımcılara göre ülkedeki eğitim sistemi ve sorunlara daha iyimser yaklaştıkları söylenebilir. Yani alandaki öğretim üyelerinin mevcut sorunların yapılandırmacılığın uygulanmasında engel teşkil etmediğini, bu sorunlara rağmen yapılandırmacılığın uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

5.1.5.4. Yapılandırmacılıkla ilgili önerilere yönelik nitel bulguların nicel bulgularla karşılaştırılması

Yapılandırmacılıkla ilgili önerileri içeren alt problem doğrultusunda, öğretim üyelerinin nitel bulgularda ortaya çıkan *MEB'e yönelik öneriler* ve *Yükseköğretime yönelik öneriler* temalarında ortaya çıkan önermelerin nicel sonuçlarla karşılaştırılması yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda alan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun *MEB'e yönelik öneriler* temasında ortaya çıkan 9 önermeyi ve *Yükseköğretime yönelik öneriler* temasında ortaya çıkan 10 önermeyi desteklediği belirlenmiştir.

Öğretim üyelerinin MEB'e yönelik önerilerinin karşılaştırılması:

Katılımcı öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için MEB'e yönelik önerilerine ilişkin nitel verilerle ortaya konulan görüşleri, alan öğretim üyelerinin görüşleriyle karşılaştırıldığında, hem tüm önermelerde hem de büyük çoğunluğun katılımıyla desteklendiği tespit edilmiştir. Diğer temalardaki önermelere katılım durumuyla karşılaştırıldığında ise en yüksek düzeyde katılımın MEB'e yönelik önerilerle ilgili önermelerde olduğu gözlenmektedir. En düşük katılım oranı olan *velilerin sürece daha çok dâhil olduğu düzenlemeler yapılması* gerektiği önerisinde bile görüşlerin % 80'in üzerinde uyuştugu, en yüksek katılım oranına sahip olan *öğretmenlerin akademik ölçütlere göre kendilerini geliştirmeye teşvik edici düzenlemeler yapılması* gerektiği önermesinde ise hemen hemen % 100'e ulaştığı gözlenmiştir. Sonuç olarak, alan öğretim üyelerinin de katılımcı öğretim üyeleri gibi hem milli eğitim sistemine yönelik hem de sistemde yer alan okulların eğitim programlarına yönelik köklü değişiklikler yapılması gerektiğini ve öğretmenleri *teşvik edici düzenlemelere* ihtiyaç olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretim üyelerinin yükseköğretime yönelik önerilerinin karşılaştırılması:

Katılımcı öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için yükseköğretime yönelik önerilerine ilişkin nitel verilerle ortaya konulan görüşleri, alan öğretim üyelerinin görüşleriyle karşılaştırıldığında, MEB'e yönelik önerilerde olduğu gibi hem tüm önermelerde hem de büyük çoğunluğun katılımıyla desteklendiği gözlenmektedir. Alan öğretim üyelerinin önermelere en az katılım oranı, *eğitim bilimci akademisyenler Türk kültürüne uygun bir "yapılandırmacılık" tasarlama* önerisi olmuştur. En yüksek katılım ise *eğitim bilimleri alanındaki akademisyenler yapılandırmacılığı geniş bir platformda tartışmalı ve çözüm üretmelidir* önerisinde görülmüştür. Bu durum öğretim üyelerinin genel olarak eğitimle ilgili sorunların çözümünde yer almaya ve katkı getirmeye gönüllü olduklarını göstermektedir. Bu öğretim üyelerinin ayrıca *eğitim bilimleri alanındaki akademisyenler, eğitimle ilgili konularda artık uzlaşmacı bir tavır içinde hareket etmelidirler* önermesinde yüksek katılım göstermeleri öğretim üyelerinin mevcut diyaloglarının güçlendirilmesinden ve birbirlerinin fikrine açık olmadan yana olduklarını da ortaya koymaktadır. Son olarak, *YÖK'ün eğitim bilimcilerin ortak görüşleri doğrultusunda ve yapılandırmacı anlayışa göre öğretmen yetiştirme model ve programlarını düzenlenmesi* gerektiği yönündeki

görüşlerin hem katılımcılar hem de alan öğretim üyeleri tarafından dile getirildiği ve birbirini teyit ettiği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan tüm sonuçlar dikkate alındığında öğretim üyelerinin çoğunluğunun yapılandırmacılığı büyük ölçüde benzer algıladığı, yapılandırmacılığın gerek yükseköğretimde ve gerekse milli eğitim sisteminde yeterince uygulanmadığı ve çözüm bekleyen pek çok sorunun yaşandığı anlaşılmaktadır. Dünyadaki eğilimler, alanın uzmanı olan eğitim bilimci öğretim üyelerinin yapılandırmacı anlayışı benimsemeleri ve uygulanması taraftarı olmaları, Türk eğitim sistemindeki 12 yılı bulan mevcut yapılandırmacılığa dayalı programlar ve deneyimlerin tümü birlikte dikkate alındığında yapılandırmacılığın Türk eğitim sisteminin odağını oluşturduğu, tercih, eğilim ve kabullenimlerin bu noktada bulunduğu söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda uygulama ve araştırmalara yönelik şu öneriler getirilebilir:

5.2.1. Araştırma ve Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Akademik camianın öncülüğünde yapılandırmacılık temalı panel, sempozyum, kongre, çalıştay gibi faaliyetler düzenlenerek ülkenin yapılandırmacılık ekseninde mevcut durumu, uygulamalar, sorunlar ve çözümler tartışılmalıdır.
2. Yapılandırmacılığın felsefi yönünün eğitim alanındaki karşılığını ortaya koyan ve eğitimdeki yeri ve önemine açıklık getiren çalışmalara yer verilmelidir.
3. Eğitim bilimleri bölümündeki diğer anabilim dallarında öğretim üyelerinin ve öğretmenlik programındaki alan öğretim üyelerinin de yapılandırmacılık algıları, öğretim yaklaşımları ve uygulamalarını inceleyen araştırmalar yapılabilir.
4. Eğitim terminolojisinde model, yaklaşım, strateji kavramlarının tanımlamaları yapılmalı ve yanlış kullanımların önüne geçilmelidir.
5. Yapılandırmacılığın sınırları belirlenmeli, eğitim camiasında ortak anlamlar oluşturulmalıdır.
6. Yapılandırmacılıkla ilgili farklı eğitim kademelerindeki okul ve derslere yönelik nitel ve nicel araştırmaların sayısı artırılarak sağlam veri tabanı oluşturulmalıdır.

5.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler

7. YÖK ve MEB'in işbirliği kesinlikle artırılmalı, akademik camia sürece daha fazla dâhil edilmeli, iyi uygulama ve örnekler oluşturulmalıdır.
8. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında yaşanan sorunlar göz önünde bulundurularak, uzun yıllar yürürlükte olan programlar uygulama ağırlıklı olacak şekilde yeniden oluşturulmalıdır.
9. Eğitim fakültesine öğretmen adaylarının alımında üniversite giriş sınavının yanı sıra orta öğretim düzeyinde başlayan, yetenek sınavlarını da içeren periyodik ve çok aşamadan (portfolyo, mülakat, psikolojik testler, yazılı sınavlar vb) oluşan bir seçim süreci getirilmelidir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının kontenjanı da azaltılarak sınıfların kalabalık olması sorunu ortadan kaldırılmalıdır.
10. Eğitim alanındaki yenilikler öncelikle hizmet öncesi eğitim programlarına yansıtılmalı, öğretim üyelerinin de bu doğrultuda eksiklikleri varsa hizmet içi eğitimler yoluyla giderilmelidir.
11. Hizmet öncesi eğitimde Yapılandırmacılıkla ilgili seçmeli bir ders getirilmelidir. Bu ders video film izleme, proje çalışması, tartışma vb. etkinliklerle uygulamalı olarak yürütülmelidir.
12. YÖK ve MEB sisteminde yer alan tüm derslerin programlarının düzenlenmesinde ECTS/AKTS'de olduğu gibi; süre, kredi, iş yükü, strateji, araç, ortam, etkinlikler, yöntem-teknik, ölçme ve değerlendirme materyal ve yöntemlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak tanımlanmalıdır.
13. Öğretim üyelerinin birlik ve beraberliğini pekiştirecek, aralarındaki iletişimi güçlendirecek dernek çalışmaları yaygınlaştırılmalıdır. Eğitim bilimcileri kongre, sempozyum gibi etkinliklerin dışında gezi, eğlence, spor vb. alanlarda da bir araya getirebilecek büyük organizasyonlar hazırlanabilir. Ayrıca öğretim üyelerinin her türlü görüşünü paylaşabileceği belli merkezlerde gerçek ortamlar ya da sanal ortamlar oluşturulabilir.
14. Öğretim elemanlarının MEB'e bağlı kurumlarda araştırma, gözlem ve inceleme faaliyetlerinin kolaylaştırılması için mevcut prosedürler azaltılarak akademik camiasının uygulamaları daha yakından takip edebilmesi, sorunları yakından görme imkânı sağlanmalıdır.

15. Öğretim elemanlarının eğitim sistemini MEB'e bağlı okullarda yaşayarak tecrübe etme imkânı sağlanmalıdır. Buna göre belli dönemlerde öğretim elemanları bu okullarda görevlendirilerek bizzat öğrencilere ders anlatmalı, böylece hem öğretmenlere yapılandırmacılık açısından rol model olmaları hem de sistemi yakından tanıma imkânı sağlanmalıdır.
16. Mevcut öğretmenler için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sürekli olması, zorunlu olması, bu faaliyetlere tatil dönemlerinde yer verilmesi, eğitimlerin titizlikle gerçekleşmesi ve ciddiye alınması, eğitim sonunda yapılan ölçme-değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerin "görevine devam etme", "görevi erteleme", "göreve son verme" gibi kararlarda etkili olması sağlanmalıdır.
17. Öğretmenlerin kendini geliştirmesini teşvik eden maddi ve manevi düzenlemelerin yapılması, mesleğin saygınlığının artırılmasına yönelik çözümlerin üretilmesi gerekmektedir.
18. MEB'e bağlı okullarda öğrencilerin kalabalık olmasından kaynaklanan sorunları atanamayan öğretmenlerin sorununu bir nebze giderebilmek için bu sınıflarda 2 öğretmen istihdam edilebilir. Aynı statüde olmayan bu öğretmenlerden biri öğretim boyutuyla ilgili, diğeri de ödev takibi, bireysel destek sağlama gibi daha geri planda asistan olarak görev yapabilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. 2014. Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları Ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamalar. **Turkish Studies**. 9(5): 1-46.
- Abazaoğlu, İ. Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. 2016. Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme. **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 4(6): 143-160.
- Acat, B. 2010. Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasının Önündeki Engel: Öğretmen Kılavuz Kitaplarına Dönük Bir Eleştiri. **Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**. 6(17): 30-34.
- Açıkalin, A. 2014. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 35 (35), 323-325. <http://dergipark.gov.tr/kuey/issue/10362/126845> [21.04. 2017].
- Açıkgöz, K. 2003. **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adam, M. S. 2012. **Primary Teachers' Mathematical Beliefs And Practices In The Maldives**. Master of Education, Victoria University of Wellington.
- Adıgüzelli, Y. ve Şahin, E. 2016. Öğretmenlerin Pedagojik Formasyona İlişkin Görüşleri. **25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, 21-24 Nisan 2016**. Antalya: 354-355.
- Ahmad, C. N. C. Ching, W. C. Yahaya, A. & Abdullah, M. F. N. L. 2015. Relationship Between Constructivist Learning Environments and Educational Facility in Science Classrooms. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. 191: 1952-1957.
- Airasian, P. W. & Walsh, M. E. 1997. Constructivist Cautions. **Phi Delta Kappan**, 78: 444-449.
- Akar, H. 2003. **Oluşturmacı Öğrenme Sürecinin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Öğrencilerinin Erişi, Kalıcılık ve Tutumuna Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Akbaba, A. ve Ekeren, F. 2014. İlkokullarda Yönlendirme Eğitiminin Uygulanması ile İlgili Öğretmen Görüşleri (Van örneği). **The Journal of Academic Social Science Studies**. 30(1): 101-124.
- Akinoğlu, O. 2004. Yapılandırmacı Öğrenme ve Coğrafya Öğretimi. **Marmara Coğrafya Dergisi**. 10: 73-94
- Akgeyik, T. 2013. **Ulusal ve Uluslararası Karşılaştırmalarla Öğretim Üyeliği Maaşı: Tespitler ve Bir Model Önerisi**. 1. bs. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), Ankara: Semih Ofset
- Akgündüz, D. 2014. Harmanlanmış/Hibrit Öğrenme Modeli ve Sosyal Medya. Teori, Uygulama ve Değerlendirmeleriyle Farklı Eğitim ve Öğretim Model/Yöntem/ Yaklaşımları. **XIII. Geleneksel Eğitim Sempozyumu Bildiriler, 30 Ocak-1 Şubat 2014**. Antalya. s.104-108.

- Akpınar, B. 2010. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. **Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**. 6(16): 16–20.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. 2007. Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. **Eğitim ve Bilim**. 32(144): 71-80.
- Akpınar, B. Çakmak, Z. ve Kara, C. 2010. Postmodernizmin İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yansımaları, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 20(2): 137-160.
- Aksoy, E. 2013. **A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000- 2010)**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aksu, B. Çivitçi, A. ve Duy, B. 2008. Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Ders Uygulamaları ve Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Görüşleri. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 9(16): 17–42.
- Akşit, İ. 2011. **İlköğretimde Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Denizli - Erzurum Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Akyıldız, S. 2016. Aday Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Öğretim Programını Benimseme ve Uygulama Değişkenleri Açısından İncelenmesi. **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**. 11(1): 238-252.
- Ally, M. 2008. Foundations of Educational Theory for Online Learning. ed. T. Anderson. **The Theory And Practice Of Online Learning**. Athabasca, AB: Athabasca University: pp. 15–44. http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/01_Anderson2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf [07. 04. 2017].
- Alkan, S. 2012. **AB Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Programlarıyla Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Programının Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Alkın-Şahin, S. Tunca, N. ve Ulubey, Ö. 2014. Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. **İlköğretim Online**. 13(4): 1473-1492.
- Altun, M. 2016. İlkokul Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Yeni Öğretim Programının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleriyle Değerlendirilmesi: Kırşehir ili örneği. **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 5(2): 327-347.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. E. (Ed.) 2001. **A Taxonomy For Learning, Teaching And Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives**. New York: Longman.
- Anıl, D. ve Acar, M. 2008. Sınıf öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 5(2): 44-61.
- Anılan, H. ve Sarier, Y. 2008. Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 17: 128-141.
- Arıkan, R. (2004). **Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama**. Ankara: Asil Yayın.

- Arredondo, A. L. 2011. **Teachers' Use Of Socio-Constructivist Practices To Facilitate Mathematics Learning**. Doctoral Dissertation. University Of Southern California.
- Arslan, H. 2009. Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişte Yaşanan Sorunlar. **Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**. 5(15): 32-36.
- Arslan, M. 2007. Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 40(1): 41-61.
- Arslantaş, H. İ. 2011. Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri-Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 8(15): 487-506.
- Aslan, D. 2015. **Fen Liselerindeki Öğretim Sürecinin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Astington, J. W. 1998. Theory of Mind Goes to School. **Educational Leadership**. 56(3): 46-48.
- Atila, M. E. 2012. **Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki Yapılandırmacılığa Dayalı Öğelerin Öğretmenler Tarafından Algılanışı ve Uygulanışı**. Yayınlanmamış doktora tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Aykaç, N. Kabaran, H. ve Bilgin, H. 2014. Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). **Turkish Studies**. 9(3): 279-292.
- Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. 2012. Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyine İlişkin Görüşleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 45(1): 63-82.
- Aydın, H. 2006. Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Bilim Felsefesi, **İnsancıl Dergisi**, İstanbul. (188)
- _____. 2012. **Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık**. 2.bs. Ankara: Nobel
- Aydın, S. ve Çakıroğlu, J. 2010. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Ankara Örneği. **İlköğretim Online**. 9(1): 301-315.
- Aydın, Ö. Tunca, N. ve Alkın-Şahin S. A. 2015. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretme Ve Öğrenme Anlayışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 23(3): 1331-1346.
- Aydoğdu, A. 2015. **Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Beceri Düzeyleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Urfa: Harran Üniversitesi.
- Aypay, A. 2011. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği’nin Türkiye Uyarlaması ve Epistemolojik İnançlar ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 11(1): 7-29.
- Ayrançöl, Z. ve Tekdere, M. 2014. Türkiye ve OECD Ülkelerinde Yapılan Eğitim Harcamalarının Karşılaştırmalı Analizi. **LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi**. 5(2): 1-30.

- Azar, A. 2011. Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik Mi, Nicelik Mi? **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**. 1(1): 36-38.
- Bada, S.O. 2015. Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. **Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)**. 5(6): 66-70.
- Bakır, B. 2014. **Demokratik Eğitim: John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine**. Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, A. ve Gökçek, T. 2012. Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. 11(42): 1-21.
- Baki, A. ve Hacısalıhoğlu- Karadeniz, M. 2013. Okul Öncesi Eğitim Programının Matematik Uygulama Sürecinden Yansımalar. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 21(2): 620-636.
- Balcı, A. 2005. **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. 5. Bs. Ankara: Pegem A.
- Balım, A.G. Kesercioğlu, T. İnel, D. ve Evrekli, E. 2009. Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. **Türk Fen Eğitimi Dergisi**. 6(2): 135-148.
- Baş, G. 2011. Türkiye'de Eğitim Programlarında Yapılandırmacılık: Dün, Bugün, Yarın. **Eğitişim Dergisi**, Sayı, 32. <http://www.egitirim.gen.tr> [01.02.2017].
- _____. 2012. İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. 1(4): 203-215.
- _____. 2014. İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. 22: 18-30.
- _____. 2015. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişki. **Eğitim ve Bilim**. 40(182): 111-126.
- Baş, T. 2005. **Anket**. 3. Bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baş, T. ve Akturan, U. 2013. **Nitel Araştırma Yöntemleri: Nvivo ile Nitel Veri Analizi, Örnekleme, Analiz, Yorum**. Ankara: Seçkin.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. 2013. Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları İle Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Özel sayı 1: 14-26.
- Başdemir, H. Y. 2012. Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Bir Öneri, **Liberal Düşünce**. 17(67): 35-53.
- Bay, E. ve Karakaya, Ş. 2009. Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Uygulamaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. 8(28): 40-55.
- Bay, E. Küçükoğlu, A. Kaya, H. İ. Gündoğdu, K. Köse, E. Ozan, C. ve Taşgın, A. 2010. Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşleri (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği). **Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II. Bildiriler, Mayıs 2010**. Hacettepe Üniversitesi, Ankara: 1350-1358.

- Bayer, D. 2001. **Instructional Theories**.
<http://online.sfsu.edu/~foreman/itec800/finalprojects/danabayer/home.html>
[02.02.2017].
- Bayraktaroğlu, C. E. 2011. **Eğitimde Yapılandırıcılık Yaklaşımı ve Eleştirel Bir Bakış**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bednar, A.K. Cunningham, D. Duffy, T.M. & Perry, J.D. 1991. Theory Into Practice: How Do We Link? ed. G.J. Anglin. **Instructional Technology: Past, Present, And Future**. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Bell, F. 2009. Connectivism: A Network Theory For Teaching And Learning In A Connected World. Educational Developments, **The Magazine of the Staff and Educational Development Association**, 10(3).
<http://usir.salford.ac.uk/2569/1/ConnectivismEdDev.pdf> [01.03.2017]
- _____. 2011. Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. **International Review of Research in Open and Distance Learning**. 12(3): 98-118.
- Bentley, M. L. 1998. Constructivism as a Referent for Reforming Science Education. **Constructivism and education**. Eds. M. Lorochele, N. Bednarz & J. Garrison. Cambridge University Press: 233-249.
- Bıkmaz, F. H. 2011. Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Bilimsel Epistemolojik İnançları. **I. Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Kongresi**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- _____. 2017. Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Araştırılması: Boylamsal Bir Çalışma. **Eğitim ve Bilim**. 42(189): 183-196.
- Bilasa, P. Kaya, Z. ve Tüfekçi, S. 2009. Teknoloji ve Tasarım Eğitiminde Yapılandırıcılık Uygulamaları, **XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim 2009**. İzmir.
- Biggs, J. 1996. Enhancing Teaching Throught Constructive Alignment. **Higher Education**. 32: 347-364.
- Boyd, P. & Harris, K. 2010. Becoming a University Lecturer In Teacher Education: Expert School Teachers Reconstructing Their Pedagogy and Identity. **Professional Development in Education**. 36(1-2): 9 - 24.
- Bozkurt, A. 2014. Ağ Toplumu ve Öğrenme: Bağlantıcılık. **Akademik Bilişim'14 - XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 5 - 7 Şubat 2014** Mersin: Mersin Üniversitesi. From <http://ab.org.tr/ab14/bildiri/235.pdf> 09.03.2017. [05.03.2017]
- Bozpolat, E. Usta, H. G. ve Uğurlu, C. T. 2016. Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Modellerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. **Electronic Journal of Social Sciences**. 15(59): 1157-1173.
- Brooks, J. & Brooks, M. 1993. **The Case For The Constructivist Classrooms**. Alexandria, Va: ASCD.
- Brown, J.S. Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated Cognition and The Culture of Learning. **Educational Researcher**. 18(1): 32-42.

- Bukova, G.E. ve Alkan, H. 2005. Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 5: 385–420.
- Bullough Jr, R. V. 2011. Hope, happiness, teaching and learning. Eds. C. Day & J. Chi-Kin Lee. **New Understanding Of Teacher's Work**. Dordrecht: Springer: 15–30.
- Büyüköze-Kavas, A. ve Bugay, A. 2009. Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimlerinde Gördükleri Eksiklikler ve Çözüm Önerileri. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 25 (13): 13-21.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. 2013. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 15. Bs. Ankara: Pegem
- Büyüköztürk, Ş. 2005. Anket Geliştirme. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 3(2): 133-148.
- Büyüktaşkapu, S. 2010. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik İnançlarının Belirlenmesi. **Second International Congress of Educational Research**. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Büyüktaşkapu, S. Çeliköz, N. ve Akman, B. 2012. Yapılandırmacı Bilim Eğitimi Programı'nın 6 Yaş Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. **Eğitim ve Bilim**. 37(165): 275-292.
- Calvani, A. 2008. Connectivism: New Paradigm Or Fascinating Pot-Pourri? **Journal of e-Learning and Knowledge Society**. 4(1): 247-252.
- Can-Ceylan G. ve Dalaman, O. 2017. İlkokul II. Sınıf Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**. 4(10): 235-254
- Can, E. 2014. Öğretmenlerin Meslekî Gelişimleri: Engeller ve Öneriler. **Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE2014, Bildiriler, 15-16 Mayıs, 2014**. Ankara: 59-62.
- Cano, F. 2005. Epistemological Beliefs and Approach to Learning: Their Change Through Secondary School and Their Influence on Academic Performance. **British Journal of Educational Psychology**. 75: 203-221.
- Carreño, I. V. G. 2014. Theory of Connectivity as an Emergent Solution to Innovative Learning Strategies. **American Journal of Educational Research**. 2(2):107-116.
- Cavanagh S. 1997. Content Analysis: Concepts, Methods and Applications. **Nurse Researcher**. 4: 5–16.
- Cerit, Y. Akgün, A. Yıldız, K. ve Soysal, M. R. 2014. Yeni Eğitim Sisteminin (4+4+4) Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri (Bolu İl Örneği). **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**. 4(1): 59-82.
- Cevizci, A. 2014. **Eğitim Felsefesi**. 4. bs. İstanbul: Say.
- _____. 2016. **Felsefeye Giriş**. 5. bs. İstanbul: Say.
- _____. 2013. **Felsefeye Giriş**. 3. bs. İstanbul: Nobel.
- Chai, C. S. & Khine, M. S. 2008. Assessing the Epistemological and Pedagogical Beliefs Among Pre-Service Teachers in Singapore. Ed. Khine, M. S. **In**

Knowing, Knowledge And Beliefs: Epistemological Studies Across Diverse Cultures. Amsterdam, Netherlands: Springer.

- 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(8): 817- 831.
- Chen, S. 2001. Constructing a Constructivist Teacher Education: A Taiwan Experience. **New Teacher Education For The Future: International Perspectives**. Eds. Y. Cheng, K. Chow, & K. Tsui. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers: 261-290.
- Cheng, M. M. Chan, K. W. Tang, S. Y. & Cheng, A. Y. 2009. Pre-service Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Their Conceptions of Teaching. **Teaching and Teacher Education**. 25(2): 319-327.
- Chitanana, L. 2012. A Constructivist Approach to The Design and Delivery of an Online Professional Development Course: A Case of The IEARN Online Course. **International Journal of Instruction**. 5(1): 23-48. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529108.pdf> [12.04.2017].
- Clancey, W.J. 1986. **Review of Winograd and Flores' Understanding Computers and Cognition: A Favorable Interpretation**. (STAN-CS-87-1173) Palo Alto, CA: Department of Computer Science, Stanford University.
- Clarkson, P.K. 2010. **An Examination of Constructivist Beliefs and Practices of Prospective Early Education Teachers Before and After a College Lab Experience**. PhD Thesis University of California, Santa Barbara.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. 2007. **Research Methods in Education**. 6th ed. New York, NY: Routledge.
- Coll, R. K. & Taylor, R.G.N. 2001. Using Constructivism to Inform Tertiary Chemistry, **Chemistry education: Research and Practice in Europe**. 2(3): 215-226.
- Creswell, J. W. 1999. Mixed-Method Research: Introduction and Application. **Handbook of educational policy**. Ed. G. J. Cizek. San Diego: Academic Press: 455-472.
- _____. 2002. **Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.
- _____. 2003. **Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches**. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- _____. 2007. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches**. 2nd ed. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. 2000. Determining Validity in Qualitative Inquiry. **Theory into practice**. 39(3): 124-130.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. 2014. **Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi**. Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çakmak, Ö. 2008. Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi. **D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. 11: 33-41.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. 2015. Okul Aile Birliği ve Velilerle İletişim. **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 1(2): 69-82.
- Çandar, H. ve Şahin, A. E. 2013. Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 44(44): 109-119.
- Çayak, S. 2014. İlkokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutumları İle Özyeterlikleri Arasındaki İlişki. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 31: 88 – 110.
- Çeken, R. 2012. Milli Eğitim Bakanlığı Öğrenci Projelerinin Okul Türü Bakımından Değerlendirilmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(22), 1-14. <http://dergipark.gov.tr/maeuefd/issue/19395/205948> [10.04.2017]
- Çelebi, N. Güner, H, Taşçı-Kaya, G. ve Korumaz, M. 2014. Neoliberal Eğitim Politikaları Ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi. **Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi**. 3(3): 33-75.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. 2009. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 22(2): 741-758.
- Çeliköz, N. 2006. Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri ve Organizasyonu. **Sınıf yönetimi** ed. Ramazan Arı, E. Deniz. Ankara: Nobel: 55-88.
- Çeliköz, M. ve Çeliköz, N. 2016. Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Alanındaki Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılık Anlayışları. **Yükseköğretim Dergisi**. 6(1): 8–21.
- Çeliköz, N. Erşen, Y. ve Şahin, M. 2012. Bilişsel Öğrenme Kuramları. **Öğrenme ve Öğretme: Kuramlar, yaklaşımlar, Modeller**. Ed. Kaya, Z. Ankara: Pegem A: 49-74.
- Çelenk, S. 2016. Öğretmen Eğitiminde Sorunlar, Çıkılmazlar ve Bir Öğretmen Eğitimi Reform Önerisi. **25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, 21-24 Nisan 2016**. Antalya: 87-88.
- Çengelci, T. 2013. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Öğrenmeye İlişkin Görüşleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 13(3): 1823-1841.
- Çepni, O. ve Aydın, F. 2015. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Okul Ortamlarına İlişkin Görüşleri. **The Journal of Academic Social Science Studies**. 39(3): 317-335.
- Çepni, S. ve Çoruhlu, T. Ş. 2010. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Kursundan Öğretime Yansımalar. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 28 (2): 117-128.
- Çetin, F. 2012. Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi ile İlgili Davranışlarının İncelenmesi. **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**. 29: 42-58.

- Çetin, İ. 2016. Nitel İçerik Analizi. **Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin: Nitel araştırma Yöntemleri**. Edt. Özden, M. Y. ve L. Durdu. Ankara: Anı Yayıncılık: 125-148.
- Çetin, T. Kuş, Z. ve Karatekin, K. 2010. Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Gezi-Gözlem Yöntemine İlişkin Görüşleri. **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**. 5(2): 158-180.
- Çınar O. Teyfur E. ve Teyfur M. 2006. İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 7(11): 47-64.
- Çiftçi, S. Sünbül, A. M. ve Köksal, O. 2013. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Mevcut Programlara İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 9(1): 281-295
- Çubukçu, Z. 2010. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi. **Eğitime Bakış**. 16: 37-40.
- Dagar V, Yadav A. 2016. Constructivism: A Paradigm for Teaching and Learning. *Arts Social Sci J* 7:200. doi: 10.4172/2151-6200.1000200 <https://www.omicsonline.com/open-access/constructivism-a-paradigm-for-teaching-and-learning-2151-6200-1000200.php?aid=76237> [15.03.2017]
- Dağdelen, O. Kösterelioğlu, İ. 2015. İlkokullardaki Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 19: 97-128.
- Dalaman, O. 2010. **İlköğretim Birinci Kademedeki Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Gerçekleşme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dangel, J. R. 2013. An Analysis of Research on Constructivist Teacher Education. **In education**. 17(2): 87-113.
- Demir, S. 2009. **İlköğretim Okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmen Ve Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar. (Gaziantep İli Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Demiraslan-Çevik, Y. 2015. Yeni (?) Bir Öğrenme Kuramı Olarak Bağlantıcılık. **Eğitim Teknolojileri Okumaları 2015**. ed. B. Akkoyunlu, A. İşman, H. F. Odabaşı. Ankara: Ayrıntı:177-194.
- Demirel, Ö. 2001. **Eğitim Sözlüğü**. Ankara: Pegem A.
- _____. 2004. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. 7. Bs. Ankara: pegem A.
- Demirtaş, Z. 2010. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi, **Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**. 6(16): 41-45.
- Denzin, N. 1989. **The Research Art**. 3rd ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Destan, N. A. 2007. **2005-2006 Öğretim Yılında Yürürlüğe Konan İlköğretim 5. Sınıf Müfredat Uygulamaları Konusunda Öğrenci Görüşlerinin Çeşitli**

Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Dewey, J. 2008. **Democracy and Education**. Radford, VA: Wilder Publications.
- Doğan, A. 2005. Demokrasi ve Ekonomik Gelişme. **Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. 25: 1-19.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. 2009. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**. 34(153): 157-168.
- Downes, S. 2012. Connectivism and Connective Knowledge: Essays on Meaning and Learning Networks. http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf [09.04.2017].
- Driscoll, M. P. 2000. **Psychology of Learning For Instruction**. Boston: Allyn & Bacon.
- Duffy, T. & Jonassen, D. 1991. Constructivism: New Implications For Instructional Technology? **Education Technology**. 31(5): 3-12.
- Ducasse, C. J. 1986. Felsefenin Eğitim Kuramına Katkısı. Çev. Sabri Büyükdüvenci. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt:19, Sayı:1-2, 85-100.
- Dukes, S. 1984. Phenomenological Methodology in the Human Sciences. **Journal of Religion And Health**. 23(3): 197-203.
- Duke, B. Harper, G. & Johnston, M. 2013. Connectivism as a Digital Age Learning Theory. **The International HETL Review**, Special Issue, 4-13. <https://www.hetl.org/wpcontent/uploads/2013/09/HETLReview2013SpecialIssueArticle1.pdf> [06.03.2017].
- Durmuşçelebi, M. 2015. Öğretmenlik Eğitimi Programının Etkililiği. **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**. 5(5): 747- 766.
- Durmuşçelebi, M. Çolak, M. ve Meliköylü, N. Y. 2016. Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Sıklığı, **OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**. 6(11): 365-386.
- Duru, S. 2014. Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Etkisi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 36(2): 15-28.
- Ece, B. 2007. İlköğretim **Birinci Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekici, G. ve Kurt, H. 2012. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Kaygı ve Saldırganlık Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. 1(4): 294-308.
- Ekinci, N. 2015. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 30(1): 62-76.

- Engin, G. ve Daşdemir, İ. 2015. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **The Journal of Academic Social Science Studies**. 33: 425-432.
- Erbilgin, E. ve Boz, B. 2013. Matematik Öğretmeni Yetiştirme Programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur Programları ile Karşılaştırması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Özel sayı (1): 156-170.
- Erdem A. ve Sarıtaş, E. 2006. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Davranışlarının Demokratikliğine İlişkin Algıları (PAÜ Örneği). **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 16: 525-538.
- Eret-Orhan, E. 2016. Öğretmen Eğitiminde Nitelik ve Yenilik Arayışı: Öğretmen Adaylarının Önerileri Üzerine Nitel Bir Araştırma. **25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirler, 21-24 Nisan 2016**. Antalya: 116-117.
- Erkuş, L. ve Özdemir, S. 2010. Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 38(3), 118-133.
- Erlanson, D. A. Harris, E. L. Skipper, B. L. & Allen, S. D. 1993. **Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods**. Newbury Park, CA: Sage
- Ersoy, F. G. 2009. **Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Uygulanması ile İlgili Değerlendirmeler (Konya İli Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, F. 2016. Fenomenoloji. **Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri**. Edt. Saban, A. ve A. Ersoy. Ankara: Anı Yayıncılık: 50-109
- Ersoy, F. ve Kaya, E. 2009. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**: 17(1): 71-86.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. 2007. Eğitimde Bilgisayar Kullanımı. **Öğretim Teknolojileri ve materyal tasarımı** ed. Demirel, Ö, Altun, E. Ankara: PegemA: 111-144.
- Ertmer, P.A. & Newby, T. J. 1993. Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. **Performance Improvement Quarterly**. 6(4): 50-72.
- Ev, H. 2010. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme, **DEÜİFD**, 139-176. http://ktp.isam.org.tr/pdfdrg/D00036/2010_32/2010_32_EVH2.pdf [10.04.2017].
- Fears, L. 2008. **Comparison of Learning Theories: Behaviorism, Cognitivism, and Constructivism**. [http://ibrarian.net/Comparison_of_Learning_Theories__Behaviorism__Cog%20\(5\).pdf](http://ibrarian.net/Comparison_of_Learning_Theories__Behaviorism__Cog%20(5).pdf) [03.02.2017].
- Fer, S. (2005). 1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme. **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, 7-9 Aralık 2005**. İstanbul.

- Fiş-Erümit, S. ve Karakuş, T. 2015. Eğitim Ortamlarında Yeni Bir Yaklaşım: Oyunlaştırma. **Eğitim Teknolojileri Okumaları, 2015**. Edt. B. Akkoyunlu, A. İşman, H. F. Odabaşı. Ankara: Ayrıntı: 395-419.
- Fleury, S. C. 1998. Social Studies, Trivial Constructivism and The Politics of Social Knowledge. **Constructivism and education**. Eds. M. Larochelle, N. Bednarz, and J. Garrison. Cambridge: Cambridge University Press: 156–172.
- Fosnot, C. T. 2007. **Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama**. Çev. Ed. Soner Durmuş. Ankara: Nobel.
- Geçici, S. 2000. **İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Anlayışları “Uşak İli Örneği”**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Good, T. L. Brophy, J. E. 1990. **Educational psychology: A realistic approach**. 4th ed. White Plains, NY: Longman.
- Göçmen, D. 2014. Felsefe Nedir, Ne İşe Yarar? Toplumsal Sorunların Teorik Halledilişinde Felsefenin Rolü. **Evrensel Kültür Dergisi**. 266: 25-30.
- Gömleksiz, M. N. ve Erten P. 2010. Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Modüler Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler: Nitel Bir Çalışma. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 7(1): 174-198.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. 2013. Mentor Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Kullanmadaki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 32(2): 135-173.
- Gömleksiz, M. N. Kan, A. Ü. ve Murat, A. 2016. Pedagojik Formasyon Kursuna Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. **International Journal of Social Science**, 53: 37-49. doi: 10.9761/JASSS4867.
- Gökçe E. Demirhan-İşcan C. ve Erdem A. 2012. Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamında Yapılandırmacılık Yaklaşımına Uygun Çalışmalar Gerçekleştirilmesine İlişkin Gözlemleri, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. 1(1): 111-127.
- Greening, T. 2000. Emerging Constructivist Forces İn Computer Science Education: Shaping A New Future? **Computer Science Education in the 21st Century**, ed. Greening, T. New York: Springer: 47-80.
- Greene, J. C. Caracelli, V. J. & Graham, W. F. 1989. Toward a Conceptual Framework for Mixedmethod Evaluation Designs. **Educational Evaluation and Policy Analysis**. 11(3): 255–274.
- Guder, C. 2010. Patrons and Pedagogy: A Look at the Theory of Connectivism. **Public Services Quarterly**. 6(1): 36–42.
- Gül, H. 2008. Türkiye'nin Eğitim Sorunları, AKP'nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri. **Toplum ve Demokrasi**. 2 (3): 181–196.
- Güler, A. Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. 2013. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin.

- Gülcan, M. C. 2008. **Kamu Harcamaları İçinde Eğitim ve Sağlık Harcamalarının Yeri, Ekonomik Etkiler ve Türkiye Uygulaması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, Z. 2006. **2005-2006 öğretim yılında uygulamaya başlanan ilköğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günay, R. ve Toy, B. Y. 2015. Metaphorical Analysis of Teacher Trainers' Conceptualization of Constructivist Education. **International Online Journal of Educational Sciences**. 7(4): 51-68.
- Gündoğdu, H. 2009. Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar. **Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 7 (1): 57-74.
- Gündoğdu, K. Çimen, N. ve Turan, S. 2008. Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. 9(2): 35-43.
- Güneş, A. 2007. **Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme değerlendirme yeterlikleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. 2010. Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler. **Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**. 6(16): 3-9.
- Güneş, T. Dilek, N. Ş. Hoplan, M. ve Güneş, O. 2012. Fen ve Teknoloji Dersinin Öğretmenler Tarafından Uygulanması Üzerine Bir Araştırma. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. 1(1): 15-23.
- Güney, M. Y. 2016. **Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun Olarak Geliştirilen Etkinliklerin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Tutum ve Başarısına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.
- Güngör, G. ve A. Göksu, A. 2013. Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma. **Yönetim ve Ekonomi**. 20(1): 59-72.
- Gür, T. Dilci, T. ve Arseven, A. 2009. Geleneksel Yaklaşımdan Yapılandırmacı Yaklaşımına Geçişte Öğretmen Adaylarının Görüş ve Değerlendirmeleri: Bir Söylem Analizi. **Karadeniz**. 17: 27-39.
- Gür, S. B. 2014. **Eğitimle İmtihan (2004-2013)**, 1.bs. SETA Kitapları 3, Ankara: Turkuvaz Yayıncılık.
- Gür, B. ve Çelik, Z. 2009. Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi Yapısal Sorunlar ve Öneriler. **Seta Rapor**. http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt16Sayi3/JKEF16_3_2015_12_3-143.pdf [20. 04. 2017].
- Güven, S. 2008. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. **Milli Eğitim**. 177: 224-236.
- Güven, Ö. ve Yıldız, Ö. 2014. Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinden Beklentileri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 22(2): 525-538.
- Hagen, P. L. 2005. Theory Building in Academic Advising. **NACADA Journal**, 25 (2): 3-8.

- Hareket, E. Erdoğan, E. ve Dündar, H. 2016. Türk Eğitim Sistemine İlişkin Bir Durum Çalışması. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 5(1): 287-299.
- Harris, D. 1995. **Cognitive learning and memory**. <http://comp.uark.edu/~jdharris/cogmem.html> [01.04.2017].
- Hassard, J. 2000. **Students' Experience in Constructivist Learning Environments: An Inquiry into TEEMS---A Science Teacher Education Program**. <http://www2.gsu.edu/~mstjrh/teemsfinland.html>
- Helvacı, M. A. ve Kıcıroğlu, B. 2010. İlköğretim Okullarının Değişime Hazırbulunuşluk Düzeyleri (Uşak İli Örneği). **Akademik Bakış Dergisi**, c. 21: 1-30.
- Hesapçioğlu, M. 2001. **Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**. İstanbul: Serdar Yayıncılık.
- Hein, G. 1991. Constructivist Learning Theory. **CECA (International Committee of Museum Educators) Conference**. <https://www.exploratorium.edu/education/ifi/constructivist-learning>. [05.04.2017]
- Herrington, J. Oliver, R. & Reeves, T. C. 2003. Patterns of Engagement in Authentic Online Learning Environments. **Australian Journal of Educational Technology**, 19(1): 59-71.
- Higgins, C. Kramarsky, D. J. & Mackler, S. 2005. Social Philosophy and Education. **Encyclopedia of Education and Human Development**. eds. S. J. Farenga, D. Ness., London: Sharp Inc.: vol.1: 230-236.
- Himes, H. & Schulenberg, J. 2013. Theoretical Reflections: Theory and Philosophy Should Always Inform Practice. **Academic Advising Today**. 36 (3). <http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Theoretical-Reflections-Theory-and-Philosophy-Should-Always-Inform-Practice.aspx> [25.04.2017].
- Hirumi, A. 2002. Student-Centered, Technology-Rich Learning Environments (SCenTRLE): Operationalizing Constructivist Approaches to Teaching and Learning. **Jl. of Technology and Teacher Education**, 10(4): 497-537.
- Hutchins, E. 1996. **Cognition in the Wild**. Boston: MIT Press.
- Igo, B. L. Kiewra, K. A. & Bruning, R. 2004. Removing the Snare from the Pair: Using Pictures to Learn Confusing Word Pairs. **The Journal of Experimental Education**. 72(3): 165-178.
- Işıldak, M. 2006. Felsefe Nedir? **Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi**, 1(1): 45-58.
- İlyas, İ. E. Coşkun, İ. ve Toklucu, D. 2017. **Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli İzleme Ve Değerlendirme**. 1. Bs. İstanbul: Setta.
- Jaeger, AJ, Dunstan, S. Thornton, C. Rockenback, AB, Gayles, JG, & Haley, KJ. 2013. Put Theory into Practice. **About Campus**. 17 (6): 11-15.
- Jax, C. 2017. **Differences Between Philosophy and Theory in Education**. <http://oureverydaylife.com/differences-between-philosophy-theory-education-16135.html> [09.04.2017].

- Jones, M. G. & Brader-Araje, L. 2002. The Impact of Constructivism on education: Language, Discourse, and Meaning. **American Communication Journal**, 5(3): 1-9.
- Jonassen, D. H. 1991a. Evaluating Constructivistic Learning. **Educational Technology**. 31(9): 28-33.
- _____. 1991b. Objectivism vs Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm. **Educational Technology Research and Development**. 39(3): 5-14.
- _____. 1994. Toward a Constructivist Design Model. **Educational Technology** March/April, 34-37.
- Jorgensen, E. R. 2005. Four Philosophical Models of the Relation Between Theory and Practice. **Philosophy of Music Education Review** 13(1): 21-36.
- Kabadayı, A. ve Bozkurt, E. 2015. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. 4(2): 218-225.
- Kabapınar, Y. 2012. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretim Anlayışına İlişkin Algılarının Analizi. **Eğitim ve Bilim**. 37(165): 320-335.
- Kablan, Z. ve Kaya, S. 2014. Preservice Teachers' Constructivist Teaching Scores Based on Their Learning Styles. **Australian Journal of Teacher Education**. 30(12): 65-77.
- Kanuka H. & Anderson, T. 1998. They Began With The Insights of Socrates Who Claimed That There are Basic Conditions for Learning That are in The Cognition of The Individual <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/constructivism.html> [03.03.2017]
- Karaca, F. 2016. İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Yapılandırmacı İnteraktif Hizmetiçi Eğitim Programına (YİHEP) Katılım ve Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması. **The Journal of Academic Social Science Studies**. 52: 161-181
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. 2010. Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. 7(1): 45-58.
- Kardaş, M. N. 2014. Türkçe Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımıyla İlgili Farkındalık ve Yeterlikler. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 7(34): 779-791.
- Karadağ, E. 2010. Yapılandırmacı İlköğretim Programı: Bireysel Düşünen Bencil Bir Geleceğe Doğru!-Sosyal Yapılandırmacılık Ekseninde Bir Tartışma-. **Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**. 6(16): 32-36.
- Karadağ, R. 2014. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri. **Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE2014 Bildiriler, 15-16 Mayıs, 2014. Ankara: 211-213.**

- Karadüz, A. 2010. Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 7(14): 135 – 154.
- Karagözoğlu, N. 2015. Ortaokul 5. Sınıflarda Tercih Edilen Seçmeli Dersler Ve Tercih Nedenlerinin Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**. 5(1): 69-94.
- Kararımk, Ö. ve Aydın, G. 2016. Yapılandırmacı Yaklaşım: Çağdaş Psikolojik Danışma Anlayışını ve Uygulamalarını Biçimlendiren Bir Güç. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. 3(27): 91-108.
- Karasar, N. 2012. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kartal, M. 2016. **Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Yeniden Yapılandırılması: Etkin Öğretmen Yetiştirme Modeli**. <http://kisi.deu.edu.tr/mehmet.kartal/turkiyede-ogretmen-egitiminin-yeniden-yapilandirilmasi-etkin-ogretmen-yetistirme-modeli.pdf> [25.04.2017].
- Katz, L. 1987. **The experience of personal Change**. Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate College. The Union Institute, Cincinnati, OH.
- Kaya, H. İ. ve Karakaya, Ş. 2012. Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Eğilimlerine Etkileri. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 9: 79-95.
- Kaya, H. İ. Taşdan, M., Kop, Y. ve Metin, M. 2012. Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Demokratik Davranışlarına İlişkin Algıları (Kars İli Örneği). **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**. 2(1): 40-49.
- Kaya, Z., Tüfekçi, S. ve Bilasa, P. 2010. Teknoloji ve Tasarım Eğitiminde Yapılandırmacılık Uygulamaları. **Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**. 6(17): 20-29.
- Kazu, H. ve Aslan, S. 2014. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği). **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 24(1): 49-63.
- Kefi, S. Çeliköz, N. ve Erişen, Y. 2013. Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeyleri. **Journal of Research in Education and Teaching**. 2(2): 300-319.
- Keleş, Ö. Haser, Ç. ve Koç, Y. 2012. Sınıf Öğretmenlerinin Ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Matematik Dersi Programı Hakkındaki Görüşleri. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 11(3): 715-736.
- Kenan, O. ve Özmen, H. 2010. Bir Reform Olarak Yeni Öğretim Programları. **II. International Congress of Educational Research, April 29-May 01 2010**. Turkey: Antalya.
- Keyifli, Ş. 2013. **Eğitimde Yönlendirme Sorunu**. <http://www.manisagunebakis.com> [10. 04. 2017].
- Kerr, B. 2006. A Challenge to Connectivism. <http://billkerr2.blogspot.com.tr/2006/12/challenge-to-connectivism.html> [03.03.2017].
- Kırbaşoğlu-Kılıç, L. ve Bayram, B. 2014. Postmodernizm ve Eğitim. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. 3(1): 368-376.

- Kirilenko, G. & Korshunova, L. 1987. **Felsefe Nedir**, Çev: Gül Aysu. İstanbul: Bilim ve Sanat Kitapevi.
- Kirk, J. & Miller, M. L. 1986. **Reliability and validity in qualitative research**. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Kop, R. 2011. The Challenges to Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences During A Massive Open Online Course. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**. 12(3): 19-38.
- Kop, R. & Hill, A. 2008. Connectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of The Past? **International Review of Research in Open and Distance Learning**. 9(3): 1-13.
- Köksal, O. Balaban-Dağal, A. ve Duman, A. 2016. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. **The Journal of Academic Social Science Studies**. 46(4): 379-394.
- Köse, E. Ö. Gül, Ş. ve Konu, M. 2014. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Ortaöğretimde Uygulanabilirliği Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri. **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 2(1): 84-95.
- Kösterelioğlu, İ ve Bayar, A. 2014. Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme. **The Journal of Academic Social Science Studies**. 25(1): 177-187.
- Kragh, H. 1998. Social Constructivism, the Gospel of Science, and the Teaching of Physics. **Science & Education**, c.7: 231-243.
- Krippendorff K. 1980. **Content Analysis: An Introduction to its Methodology**. Sage Publications, Newbury Park.
- Kurt, S. ve Yıldırım, N. 2010. Ortaöğretim 9.Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programının Uygulanması İle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 29(1): 1-15.
- Kurtdede-Fidan, N. 2010. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kurtdede-Fidan, N. ve Duman, T. 2014. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeyleri. **Eğitim ve Bilim**. 39(174): 143-159.
- Kuru Kaçmazoğlu, E. ve Taşcan, M. 2014. Öğretim Elemanlarına Göre Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştiren Birimlerdeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE2014 Bildiriler, 15-16 Mayıs, 2014**. Ankara: 52-55.
- Kyngas, H. & Vanhanen, L. 1999. Content Analysis (Finnish). **Hoitotiede**. 11: 3-12.
- LeCompte, M. D. & Goetz, J.P. 1982. Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. **Review of Educational Research**. 52: 31-60.
- Le Cornu, L. and Peters, J. 2005. Towards Constructivist Classrooms: The Role of The Reflective Teacher. **Journal of Educational Enquiry**. 6(1): 50-64.

<http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/viewFile/501/371>
[03.04.2017].

- Lee, J. Zhang, Z. Song, H. & Huang, X. 2013. Effects of Epistemological and Pedagogical Beliefs on the Instructional Practices of Teachers: A Chinese Perspective. **Australian Journal of Teacher Education**. 38(12). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n12.3> [13.03.2017].
- Leidner, D. & Jarvenpaa, S. 1995. The Use of Information Technology to Enhance Management School Education: A Theoretical View, **MIS Quarterly**. 19(3): 265-291.
- Leonard, DC. 2002. **Learning Theories**. Westport, CT: Greenwood Press.
- Lester, S 1999. **An Introduction to Phenomenological Research**. Taunton UK, Stan Lester Developments. www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf [16.03.2017].
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: CA: Sage.
- Liu, C. H. & Matthews, R. 2005. Vygotsky's Philosophy: Constructivism And Its Criticisms Examined. **International Education Journal**. 6(3): 386-399.
- Loyens, S. M. Rikers, R. M. & Schmidt, H. G. 2009. Students' Conceptions of Constructivist Learning In Different Programme Years And Different Learning Environments. **British Journal of Educational Psychology**. 79(3): 501-514.
- Lynch, G. 1997. Therapeutic Theory and Social Context: A Social Constructionist Perspective. **British Journal of Guidance ve Counseling**. 25(1): 5-15.
- MacDonald, C. J. Stodel, E. Thompson, T. L. Muirhead, B. Hinton, C. Carson, B. & Banit, E. 2005. Addressing the e-Learning Contradiction: A Collaborative Approach For Developing A Conceptual Framework Learning Object. **Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects**. 1(1): 79-98.
- Malkoç, S. 2014. **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf Dışı Okul Ortamlarının Kullanılma Durumları**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Malkoç, S. ve Kaya, E. 2015. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf Dışı Okul Ortamlarının Kullanımı. **İlköğretim Online**. 14(3): 1079-1095.
- Mamak, H. 2012. İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Amaçlarına Ulaşma Düzeyini Etkileyen Faktörler: **Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi**. 14(1): 109-115.
- Marinoff, L. 2007. **Felsefe Terapisi**, 4. Bs. Çev. Erhan Sökmen. İstanbul: Gendaş Kültür.
- Matthews, M. 1992. **Old Wine in New Bottles: A Problem With Constructivist Epistemology, in Philosophy of Education** ed. H. A. Alexander, Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- _____. 1998. **Constructivism in Science Education**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer
- _____. 2000. Editorial. **Science & Education**. 9(6): 491-505.
- _____. 2002. Constructivism and Science Education: A Further Appraisal. **Journal of Science Education and Technology**. 11(2): 121-134.

- Mawn, B. 1999. Raising a Child With HIV: An Emerging Phenomenon. **Families, Systems and Health**. 17(2): 197-215.
- McCarthy C. & Sears, E. 2000. Science Education: Constructing a True View of The Real World?, **Philosophy of Education**, pp:369-377. <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1999/704> [02.03.2017].
- McCarty, A. M. 2010. **Professional Development for New Middle School Teachers to Use Constructivist Pedagogy in the Block Period**. PhD Thesis, Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia. https://theses.lib.vt.edu/theses/available/etd-04132010-193542/unrestricted/McCarty_AM_D_2010.pdf [05.03.2017].
- Mergel, B. 1998. **Instructional Design & Learning Theory**. <http://etad.usask.ca/802papers/mergel/brenda.htm> [24.03.2017].
- Merriam Sharan, B. 2009. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, USA.
- Merriam, S. Caffarella, R, & Baumghatner, L. 2006. **Learning in adulthood: A comprehensive guide**. 3rd edition. San Francisco: Jossey Bass: 5-26.
- Millar, R. 1989. Constructive Criticisms, **International Journal of Science Education**, c.11(5): 587-596.
- Moustakas, C. 1994. **Phenomenological Research Methods**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mtiti, E. A. 2014. **Learner-Centred Teaching in Tanzania: Geography Teachers' Perceptions and Experiences**. PhD Thesis, Victoria University of Wellington, New Zealand. <http://researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/handle/10063/3226>. [04.04.2017].
- Murat, M. Aslantaş, H. İ. ve Özgan, H. 2006. Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. **GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 26 (3): 263-278.
- Murray, K. & McDonald, R. 1997. The Disjunction Between Lecturers' Conceptions of Teaching and Their Claimed Educational Practice. **Higher Education**. 33: 331-349.
- Naylor, S. & Keogh, B. 1999. Constructivism in Classroom: Theory Into Practice. **Journal of Science Teacher Education**. 10: 93-106.
- Nzilano, J. L. 2015. **Influences and Outcomes of Social Constructivist Curriculum Implementation on Tutors' Beliefs and Practices in Teacher Education Colleges in Tanzania**. PhD Thesis, Victoria University of Wellington, New Zealand. <https://core.ac.uk/download/pdf/41339505.pdf>. [09.05.2017].
- Ocak, G. 2010. Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları. **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 30(3): 835-857.
- _____. 2012. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Başarılarının Öğretmen ve Öğretmen Adaylarınca Değerlendirilmesi. **Eğitim ve Bilim**. 37(166): 25-40.
- Ocak, G. ve Çınar, İ. 2010. Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri. **Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**. 6(16): 56-60.

- Ocak, G. Koçyiğit, M, ve Özermen, E. 2010. Yapılandırmacı Yaklaşım. **Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi**. 6 (16): 46-50.
- Oğuz, A. 2009. Öğretmen Eğitimi Programlarındaki Uygulamaların Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğunun Öğretmen Adayı Görüşleriyle Değerlendirilmesi. **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences**. 42(1): 129-155.
- _____. 2011. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları. **Değerler Eğitimi Dergisi**. 9(22): 139-160.
- Oliva, P. F. 2009. **Developing The Curriculum** 7th ed. Boston, MA: Pearson.
- O'Loughlin, M. 1992. Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism Toward a Sociocultural Model of Teaching and Learning, **Journal of Research and Science Teaching**. 29(8): 791-820.
- Ozman, H. & Craver, S.M. 1986. **Philosophical Foundation of Education**. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Ödemiş, İ.S. 2014. Enderun Mektebi Ve Demokratik Eğitim Modeli Perspektifinden Mesleki Eğitim: Teorik Bir Çözümleme. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. 3(3): 65-75.
- Öncü, H. 1994. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Master Basım.
- Önen, F. Mertoğlu, H. Saka, M. ve Gürdal, A. 2009. Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: ÖPYEP Örneği. **Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**. 10(3): 9-23.
- Öner, G. 2015. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Okul Dışı Tarih Öğretimi”Ne İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. **Türk Tarih Eğitimi Dergisi**. 4(1): 89- 121.
- Öntaş, T. 2014. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım İle Dizgeli Eğitimin Öğrenci Erişisine Etkisi Arasındaki Fark. **Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi**. 2(2): 43-51.
- ÖOYD, (Öncü okul Yöneticileri Derneği). 2017. **Taslak Öğretim Programları Hakkında Görüşler 10 Şubat 2017**. http://www.oncuyoneticiler.com/wp-content/uploads/2016/09/taslak_mufredat_rapor_10-Subat-2017.pdf [20.04.2017].
- Özay Köse, E. Gül, Ş. ve Konu, M. 2014. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Ortaöğretimde Uygulanabilirliği Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri. **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 2(1): 84-95.
- Özaydınlık, K. Kabaran, H. Göçen, G. ve Altıntaş, S. 2014. Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarında Bulunan Öğretmenlik Niteliklerine İlişkin Algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). **Turkish Studies**. 9(8): 697-710.
- Özcan, M. 2011. **Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü, Bir Reform Önerisi**. 1. Bs. Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED).
- _____. 2012. Okulda Üniversite Modelinde Kavramsal Çerçeve: Eylemdeki Vizyon. **Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi**. 1(1): 107-132.

- Özdemir, Ç. Yüksel, G. Cemaloğlu, N. Çakmak, M. Çeliköz, N. Erişen, Y. Uysal, H. ve Doğan, O. 2006. **Türkiye’de Öğretim Elemanları**. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özdemir Y. ve Kıroğlu K. 2011. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilgi Düzeyleri. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. 32: 265-283.
- Özden, M. Akdağ G. Ekmekçi, S. 2009. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine İlişkin Pedagojik Alan Bilgileri ile Özyeterlilik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması, **XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim 2009**. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Özden, Y. 2005a. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A.
- _____. 2005b. **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem A.
- Özenç, M. 2009. **Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özenç, M. ve Doğan, C. 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 12(1): 67-83.
- Özmen, Ş. G. 2003. **Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özoğlu, M. 2010. **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları**. Ankara: SETA.
- Özpolat A. R. Sezer F. İşgör J. Y. ve Sezer M. 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. (174): 206-213.
- Öztürk, C. 2010. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**. Ed. Oğuz, O. vd. 2. Bs. Ankara: Pegem Akademi: 179-224.
- Öztürk, N. Yalvaç-Hastürk, H. G. ve Demir, R. 2013. İlköğretim 4-5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. 20: 25-36.
- Öztürk, T. 2015. Küreselleşme ve Ağ Toplumlari Odağında Bilgi ve İletişim Teknolojileri ile Eğitim. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3(1): 224 – 237.
- Özüsağlam, E. Atalay, A. Toprak, S. 2009. Web Tabanlı Anket Hazırlama Sistemi. **XI. Akademik Bilişim Konferansı, 11-13 Şubat 2009**. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.
- Pajares, M. F. 1992. Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. **Review of Educational Research**. 62(3): 307-332.
- Palmisano, V. B. 2007. **A Phenomenological Exploration of Crisis Intervention Counseling As Experienced bu School Counselor**. USA: Unpublished Phd Thesis, University of New York at Buffalo, 45.

- Papan, N. & Sompong, N. 2012. A Development of Training Model Based on Constructivism Theory for Teachers Under the Jurisdiction of the Basic Education Commission. **Social and Behavioral Sciences**. 64: 665– 670.
- Patton, Q. M. 2014. **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri**. 3rd Edition. Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir. Ankara: Pegem Akademi.
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. 2003. **Perspectives on Learning**. <http://books.google.com/books?hl=en&id=rh8QR1zBozQC&dq=perspectives+on+learning+phillips+and+soltis&printsec=frontcover&source=web&ots=uOkh8hmnZk&sig=1v0lWI9omfoB17AtsKVXO6BUagM#PPR6,M1> [03.04.2017].
- Piaget, J. 1992. **Epistemoloji ve Psikoloji**. Çev. Seçkin Selvi. İstanbul: Sarmal Yayıncılık.
- Plano Clark, V. L. 2010. The Adoption and Practice of Mixed Methods: US Trends in Federally Funded Health-Related Research. **Qualitative Inquiry**. 6(6): 428-440.
- Polat, C. 2013. **(2007) 9. Sınıf Biyoloji Öğretim Programının Öğretimdeki Rolünün Sınıf İçi Öğretmen Uygulamaları ile İncelenmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological Research Methods. **Existential-phenomenological perspectives in psychology** Eds. R.S.Valle et al. New York: Plenum Press: 41-60
- Powell, A. Farrar, E. & Cohen, D. 1985. **The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace**, Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Qablan, A. M. & DeBaz, T. 2015. Facilitating Elementary Science Teachers' Implementation of Inquiry-Based Science Teaching. **Teacher Development**. 19 (1): 3- 21.
- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. 2014. Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. 9(2): 1817-1845.
- Richardson, V. 2003. Constructivist Pedagogy. **Teachers College Record**. 105(9): 1623-1640.
- Rodriguez, L. & Cano, F. 2007. The Learning Approaches and Epistemological Beliefs of University Students: A Cross-Sectional and Longitudinal Study. **Studies in Higher Education**. 32(5): 647–667.
- Rout, S. & Behera, S. K. 2014. Constructivist Approach in Teacher Professional Development: An Overview. **American Journal of Educational Research** 2(12A): 8-12. <http://pubs.sciepub.com/education/2/12A/2/index.html#> [03.04.2017].
- Rowlands, S. & Carson, R. 2001. The Contradictions in the Constructivist Discourse. **Philosophy of Mathematics Education Newsletter**, 14. <http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/research/centres/stem/publication/s/pmej/pome14/rowlands.pdf> [02.04.2017].
- Saban, A. 2003. A Turkish Profile of Prospective Elementary Teachers and Their Views of Teaching. **Teaching and Teacher Education**. 19(8): 829-846.

- Saçıcı, S. 2013. The İnterrelation Between Pre-service Science Teachers' Conceptions of Teaching and Learning, Learning Approaches and Self-Efficacy Beliefs. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: ODTÜ.
- Saettler, P. 1990. **The Evolution of American Educational Technology**. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Sandelowski M. 1995. Qualitative Analysis: What it is and How to Begin? **Research in Nursing & Health**. 18: 371–375.
- Saracaloğlu, A. S. Dursun, F. ve Arabacıoğlu, T. 2016. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanlarının Alan Öğretmeni Yeterliklerine İlişkin Düşünceleri. **AKU, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**. 9(4): 555-570.
- Saygılı, S. Avcı, M. Bayrakdar, N. ve Denizer, N. 2016. **Felsefeye Yönelik Yaklaşımlar (İslami İlimler Fakültesi Örneği)**. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Seidman, I. 1998. **Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences**. 2nd ed. New York, NY: Teachers College Press.
- Selley, N. 1999. **The Art of Constructivist in the Primary School a Guide for Students and Teachers**. London: David Fulton Publishers.
- Senemoğlu, N. 2012. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. 21. Bs. Ankara: Pegem A.
- Schell, G. & Janicki, T. 2013. Online Course Pedagogy and the Constructivist Learning Model. **Journal of the Southern Association for Information Systems**. 1(1): 26-36.
- Schmidt, R. McGee, S. Scott, L. Kirby, J. Norris, K. & Blaney, L. 2002. **Promoting Constructivist Uses of Technology Through Professional Development**. In annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans. pp.1-13 <http://www.cet.edu/pdf/instep.pdf> [04.04.2017].
- Schreier, M. 2012. **Qualitative Content Analysis in Practice**. 1st ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schreuder, G. R. 2014. **Teacher Professional Development: The Case Of Quality Teaching In Accounting At Selected Western Cape Secondary Schools**. PhD Thesis, Cape Peninsula University of Technology, Mowbray. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.929.8112&rep=rep1&type=pdf> [23.04.2017].
- Schreglmann, S 2015. Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. **Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi**. 3(2): 78-89.
- Schuman, L. 1996. **Perspectives on Instruction: Behaviorism, Cognitivism, and Constructivism**. <http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec540/Perspectives/Perspectives.html>
- Schunk, D.H. 2012. **Learning Theories**. Boston, Ma: Pearson.
- Sherman, A. & Macdonald, L. 2007. Pre-Service Teachers' Experiences With A Science Education Module. **Journal Of Science Teacher Education**. 18: 525-541.

- Shuell, T.J. 1986. Cognitive Conceptions Of Learning. **Review Of Educational Research**, 56: 411–436.
- Siemens, G. 2004. **Connectivism: A Learning Theory for The Digital Age**. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [09.03.2017].
- Siemens, G. & Tittenberger, P. 2009. **Handbook of Emerging Technologies for Learning**. <http://elearnspace.org/Articles/HETL.pdf> [09.03.2017].
- Silverman, D. 2010. **Doing Qualitative Research**. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Singh, A. Yager, S. O. Yutakom, N. Yager, R. E. & Moustafa Ali, M. 2012. Constructivist Teaching Practices Used by Five Teacher Leaders for The Iowa Chautauqua Professional Development Program. **International Journal of Environmental & Science Education**. 7(2): 197-216. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ990516.pdf> [08.04.2017].
- Smith, J. A. Flowers, P & Larkin, M. 2009. **Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research**. London: Sage.
- Spilková, V. 2011. Development of Student Teachers' Professional Identity Through Constructivist Approaches and Self-Reflective Techniques. *Orbis Scholae*, 5(2), 117–138. http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_2_07.pdf [03.04.2017]
- Stiles, W.B. 1993. Quality Control in Qualitative Research. **Clinical Psychology Review**. 13: 593–618.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. **Basics of qualitative research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şad, S. N. ve Göktaş, Ö. 2013. Öğretim Elemanlarının Geleneksel ve Çağdaş Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının İncelenmesi. **Ege Eğitim Dergisi**. 14(2): 79-105.
- Şahin, D. B. ve Taşdemir, F. 2016. Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Görüşleri. **25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 21-24 Nisan 2016**. Antalya: 351-352.
- Şahin, İ. 2009. Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi. **e-Journal of New World Sciences Academy**. 4(4): 1341-1354.
- _____. 2014. Öğretmen Adaylarının Nasıl Yetiştirildiklerine İlişkin Görüşleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 22(1): 115-139.
- Şahin, İ. ve Beycioğlu, K. 2015. Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşleri. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 16(2): 33-50.
- Şahin, M. 2012. Pros and Cons of Connectivism As A Learning Theory. **International Journal of Physical and Social Sciences**. 2(4): 437- 454.
- Şahin, S. ve Yılmaz, H. 2011. A Confirmatory Factor Analysis of the Teaching and Learning Conceptions Questionnaire (TLCQ). **Journal of Instructional Psychology**. 38(3): 194- 200.

- Şen, H. ve Erişen, Y. 2002. Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. **GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 22(1): 99-116.
- Şendağ, S. ve Gedik, N. 2015. Yükseköğretim Dönüşümünün Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunları: Bir Model Önerisi, **Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama**. 5(1): 72-91.
- Şensoy, G. 2014. **Vatandaşlık Bilgisi Konularının Öğretiminde Okul Dışı Sahaların Etkili Kullanımı (Ordu İli Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi.
- Şentürk, U. Arakoç, B. Demir, E. Koyuncuoğlu, K. ve Bektaş, Ü. 2014. İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi ile İlgili Görüş ve Uygulamaları. **13. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. 7-9 Kasım**. Konya: 386.
- Şimşek, N. 2004. Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel bir Yaklaşım. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. 3(5): 115-139.
- Şimşek, U. Aydoğdu, S. ve Doymuş, K. 2012. İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke ve Uygulaması. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. 1(4): 241-254.
- Şirin, E. F. Bozkurt, İ. 2005. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi ile İlgili Tutum ve Uygulamaları. **4.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 10-11 Haziran**. Bursa: 94-101.
- Şişman, M. 2009. Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 10(3): 63-82.
- _____. 2010. Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme. **Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**. 6(17): 4-9.
- Tanık-Önal, N. ve Gölgeleli-Sondur, D. 2017. Geçen On Yılın Ardından Türkiye’de Yapılandırmacı Paradigma: Bir Olgu Bilim Araştırması. **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**. 4(10): 274-291.
- Tanrıseven, I. ve Cengizhan S. 2013. Yapılandırmacı Yaklaşımın Eğitim Fakültesi Programlarına Yansıması **The Journal of Academic Social Science Studies**. 6(7): 1019-1037.
- Tarman, B. ve Acun, İ. 2010. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Yeni Bir Sosyal Bilgiler Hareketi. **Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi**. 1(1): 1-16.
- Tarman, B. Ergür, Ş. ve Eryıldız, F. 2012. Yenilenen Sosyal Bilgiler Programına Dair Bir Değerlendirme. **Gaziantep Sosyal Bilimler Dergisi**. 11(1): 103-135.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. W. 2007. The New Era of Mixed Methods. **Journal of Mixed Methods**.1(1): 2-8.
- Taşdelen, V. 2003. Eğitimde Kuram ve Uygulama Bağının Kurulmasına Yönelik Felsefi Bir Araştırma. **Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 36(1-2): 151-166.
- Taşkın-Can, B. 2011. The Perceptions of Pre-service Science Teachers Concerning Constructivist Perspectives to Teaching. **Journal of Baltic Science Education**. 10(4): 219-228.

- Taşkın, Ö. Omca- Çobanoğlu, E. Apaydın, Z. Çobanoğlu, İ. H. Yılmaz, B. ve Şahin, B. 2008. Lisans Öğrencilerinin Kuram (Teori) Kavramını Algılayışları, **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**. 25(2): 51-35.
- Taşkıran, U. Ş. 2006. Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersinin Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımıyla İşlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar: Eskişehir İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşmektepligil, Y. Yılmaz, Ç. İmamoğlu, O. ve Kılıcıgil, E. 2006. İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ders Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi: Spormetre. **Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. 4(4): 139-147.
- Tengilimoğlu, Ö. ve Erdamar Koç, G. 2016. Öğretim Elemanlarının Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi **25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 21-24 Nisan 2016**. Antalya:156-157.
- Tekin, H. 1997. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Mars Matbaası.
- Teyfur, M. ve Teyfur, E. 2012. Yapılandırmacı Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İzmir İl Örneği). **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 3(2): 66-81.
- Thompson, P. 2000. Radical Constructivism: Reflections And Directions. **Radical Constructivism in Action: Building on the Pioneering Work of Ernst Von Glaserfelt**. Eds. LP Steffe, P.W. Thompson. London: Falmer Press: 412–448.
- Thompson, A.D. Simonson, M.R. Hargrave, C.P. 1992. **Educational Technology: A Review of the Research**. Washington DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Tok, H. 2010. Yapılandırmacı Yaklaşımda Sınıf Ortamı. **Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**. 6(17): 35-37.
- Tonbuloğlu, B. 2014. Mustafa Satı Bey'in Görüşleri Doğrultusunda Yapılandırmacılık Anlayışına Farklı Bir Bakış Açısı. **Turkish Studies**. 9(8): 841-852. doi:10.7827/TurkishStudies.7078
- Tongthaworn, R. 2003. **Early Childhood Constructivist Teaching Practices and Philosophies of Thai Teachers With Four-To Five-Year-Old Students**. Unpublished Dissertation. Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Tosuntaş, Ş. B. 2013. **Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Thomas, J. A. & Petersen, J. E. 2003. Reforming Elementary Science Teacher Preparation: What About Extant Teaching Beliefs. **School Science and Mathematics**. 103(7): 319-330.
- TTKB (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı) 2005. **İlköğretim 1–5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**. Ankara.
- Tuncer, M. ve Özü, A. 2017. İlköğretim Düzeyindeki Seçmeli Derslerin Seçim Kriterlerinin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Journal of Educational Reflections**. 1(1): 51-65.

- Turan, S. 2010. Yapılandırmacılığın Türk Eğitim Sistemi ve Merkez Müfredatçılarıyla Dansı. **Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**. 6(17): 10-14.
- Turan, S ve Sayek, İ. 2006. Tıp Eğitiminde Öğrenen Merkezli Yaklaşımlar. **Hacettepe Tıp Dergisi**. 37: 171-175.
- Tynjala, P. 1999. Towards expert knowledge? A comparison between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in the University. **International Journal of Educational Research**. 31(5): 357-442.
- Tuzgöl-Dost, M ve Cenkseven, F. 2007. Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Çalışan Öğretim Elemanlarının Mesleki Sorunları. **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 16(2): 203-218.
- Uğurel, I. Bukova-Güzel, E. ve Kula, S. 2010. Matematik Öğretmenlerinin Öğrenme Etkinlikleri Hakkındaki Görüş ve Deneyimleri. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. 28: 103-123.
- Uslu, T. ve Avcı, M. 2016. Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**. 18(1): 611-637.
- Ünver, G. 2010. Öğretim Elemanlarının Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulama Yeterlikleri: Sosyal Alanlarda Eğitim Veren Fakültelerin Bakış Açısı. **Eurasian Journal of Educational Research**. 10(41): 83-199.
- Ünver, G, Bümen, T. N. ve Başbay, M. 2010. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Derslerine Öğretim Elemanı Bakışı: Ege Üniversitesi Örneği. **Eğitim ve Bilim**. 35(155): 63-77.
- Vagle, M. D. 2014. **Crafting Phenomenological Research**. Thousand Oaks, CA: Left Coast Press.
- Vanichakorn, N. 2003. **Constructivism in English as a Foreign Language Secondary Classrooms in Bangkok, Thailand**. Unpublished Dissertation. University of Northern Colorado, Greeley, Colorado, USA.
- Verhagen, P. 2006. **Connectivism: A new learning theory?** <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kqvOZacPKjMJ:https://www.scribd.com/doc/88324962/Connectivism-a-New-Learning-Theory+&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr> [01.04.2017].
- Walker, D. & Lambert, L. 1995. Learning and Leading Theory: A Century in the Making. **The Constructivist Leader**. Eds. L Lambert, D. Walker, D. P. Zimmerman, J. E. Cooper, M. D. Lambert, M. E. Gardner, & P. J. Ford Slack. New York: Teachers College: 1-27.
- Warren, M. E. 1989. What is a Political Theory/Philosophy? **PS: Political Science and Politics**. 22(3): 606-612.
- Winn, W. 1990. Some Implications of Cognitive Theory for Instructional Design. **Instructional Science**. 19: 53-69.
- Winne, P.H. 1985. Cognitive Processing in the Classroom. **The International Encyclopedia of Education 2**. Eds. T. Husen & T.N. Postlethwaite. Oxford: Pergamon: 795-808.
- Yalçın-İncik, E. ve Akay, C. 2015. Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerine Yönelik Görüşleri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi-KEFAD**. 16(2): 179-197.

- Yalçın-İncik, E. ve Tanrıseven, I. 2012. Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8(3): 172-184.
- Yalvaç, B. Soylu, F. ve Arıkan, A. 2011. Bedenlenmiş Biliş ve Eğitim. **ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar**. 4(1): 1-20.
- Yanpar-Yelken, T. Üredi, L. Tanrıseven, I. ve Kılıç, F. 2010. İlköğretim Müfettişlerinin Yapılandırmacı Program ile Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin Görüşleri. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 19(2): 31-46.
- Yaşar, M. D. 2012. **9. Sınıf Öğretim Programındaki Yapılandırmacılığa Dayalı Öğelerin Öğretmenler Tarafından Algılanışı ve Uygulamasına Yönelik Bir İnceleme**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. 2007. İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **İlköğretim Online**. 6(2): 204-212.
- Yapıcı, M. ve Leblebicier, N. H. 2007. Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. **İlköğretim-Online** 6(3): 480-490.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. 2013. Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları. **Turkish Studies**. 8(8): 1421-1429.
- Yavuz, M. Özkara, T. ve Yıldız, D. 2015. Uluslararası Raporlarda Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmen Eğitimi. **SDU International Journal of Educational Studies**. 2(2): 60-71.
- Yazıcı, E. 2009. **İlköğretim Matematik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Yazıcı, S. 1999. **Felsefeye Giriş**. 1. bs. İstanbul: Alfa.
- Yelken, T. Y. Üredi, L. Tanrıseven, I. ve Kılıç, F. 2010. İlköğretim Müfettişlerinin Yapılandırmacı Program ile Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin Görüşleri. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 19(2): 31-46.
- Yenen, E. T. 2014. **Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Klinik Uygulama Modelinin Uygulanabilirliği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Yeşil, R. ve Şahan, E. 2015. Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin En Önemli Sorun, Neden ve Çözüm Yollarına İlişkin Algıları. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**. 16(3): 123-143.
- Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. 2014. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu. **Journal of Teacher Education and Educators**. 3(1): 73-90.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. 2013. **Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri**. 9. bs. Ankara: Seçkin.

- Yıldız, Ö. 2010. **Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitim Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemler**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, B. 2006. **Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yılmaz, K ve Altinkurt, Y. 2011. Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. 8(1): 942-973.
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. 2011. İlköğretim Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Mesleğine Yeni Başlayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. **Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 2(1): 157-177.
- Yolcu, H. ve Kartal, S. 2010. Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Türkiye Eğitim Sistemine İlişkin Yaşanılan Sorunlar. **9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20- 22 Mayıs, 2010**. Elazığ.
- Yurdakul, B. 2004. Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 4(2): 109-120.
- Yurdakul, B. 2005. Yapılandırmacılık. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ed. Ö. Demirel. Ankara: Pegem A: 39-65.
- Yurdakul, B. 2008. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 11(20): 39-67.
- Yücel-Toy, B. 2015. Türkiye’deki Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Araştırmalarının Tematik Analizi ve Öğretmen Eğitimi Politikalarının Yansımaları. **Eğitim ve Bilim**. 40(178): 23-60.

EKLER

Ek 1. Veri Tabanlı Anket Hazırlama Yazılımı Üzerinden Toplanan Verilerin Ekran Görüntüsü

The screenshot shows the SurveyMonkey web interface. The browser address bar displays the URL: https://tr.surveymonkey.net/analyze/dEjIM_2F5uCAzKzavIzmpyKR7RmEtVic6Adj7dbqVtM_3D. The SurveyMonkey logo is prominently displayed at the top left. The navigation menu includes 'Anketlerim', 'Kütüphane', 'Ornekler', 'Anket Hizmetleri', and 'Abonelik Paketleri ve Fiyatlandırma'. A green button labeled '+ Anket Oluştur' is visible on the right. Below the navigation menu, there is a banner with the text: 'Unutmayın! Anket verilerinize ve ücretli özelliklere erişiminizi sürdürün. Otomatik Yenilemeyi Etkinleştirin'. The main content area is titled 'EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim...' and includes a navigation bar with 'Özet', 'Anketi Tasarla', 'Yanıtları Topla', and 'Sonuçları Analiz Et'. The left sidebar contains several sections: 'GEÇERLİ GÖRÜNÜM' with filters for 'FİLTRELE', 'KARŞILAŞTIR', and 'GÖSTER'; 'KAYITLI GÖRÜNÜMLER (3)' with options for 'Orijinal Görünüm (Kural uygulanmamış)', 'Y.Tanımlamalar', and 'Y.Tanımlamalar, 10 Ocak 2017 Salı'; 'DIŞA AKTARIMLAR'; and 'PAYLAŞILAN VERİLER (1)' with 'Paylaşılan Veriler 1: Parola Kısıtlı'. The main content area shows 'YANITLAYANLAR: 118 / 118' and 'Tümünü Dışa Aktar' and 'Tümünü Paylaş' buttons. Below this, there are tabs for 'Soru Özetleri', 'Veri Eğitimleri', and 'Bireysel Yanıtlar'. The survey title 'Görev Yaptığınız Üniversite' is displayed, along with 'Yanıtlanan: 107' and 'Atlanan: 11'. A notification banner reads: 'PROFESYONEL ÖZELLİK Yanıtları aramak ve kategorilere ayırmak için metin analizini kullanın, sık kullanılan kelimeleri ve cümleleri görün. Metin Analizini kullanmak için, bir GOLD veya PLATINUM abonelik paketine yükseltilin.' Below the notification, there are buttons for 'Yükselt' and 'Daha fazla bilgi'. The bottom of the screenshot shows the Windows taskbar with various application icons and the system tray displaying the date '17.01.2017' and time '03:02'.

SurveyMonkey Anket Özet

SurveyMonkey Inc. [US] | https://tr.surveymonkey.net/summary/dEJlIM_2FsSuCAzKzavizmp7mednpa2PZidCDvc20Bcyg_3D

Yükselt mclikoz

Anketlerim Kütüphane Örnekler Anket Hizmetleri Abonelik Paketleri ve Fiyatlandırma

+ Anket Oluştur

Unutmayın! Anket verilerinize ve ücretli özelliklere erişiminizi sürdürün. [Otomatik Yenilemeyi Etkinleştirin](#)

EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim...

Özet Anketi Tasarla Yanıtları Topla Sonuçları Analiz Et

TASARIM ÖZETİ

EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırıcılıkla İlgili Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması

Oluşturma tarihi: 21.11.2016

- ✓ Soru: 86, Sayfa: 1
- ✓ Anket dili: Türkçe
- ✓ Tema: Sea Foam
- ✓ Logo eklendi

Mantik eklenmedi

Tasarımı Düzenle Anketi Önizleme

YANIT ÖZETİ

YANIT BİLDİRİMLERİ: KAPALI

118
Toplam Yanıt

AÇIK
Genel Anket Durumu

Toplayıcılar

✓ Email Invitation 34 (E-posta)	Yanıt: 0	Su tarihten itibaren: 11.01.2017	YAPILANDIRILMADI
✓ Email Invitation 32 (E-posta)	Yanıt: 20	Su tarihten itibaren: 08.12.2016	AÇIK
✓ Email Invitation 18 (E-posta)	Yanıt: 1	Su tarihten itibaren: 29.11.2016	AÇIK
✓ Email Invitation 20 (E-posta)	Yanıt: 1	Su tarihten itibaren: 30.11.2016	AÇIK
✓ Email Invitation 22 (E-posta)	Yanıt: 1	Su tarihten itibaren: 01.12.2016	AÇIK
✓ Email Invitation 26 (E-posta)	Yanıt: 1	Su tarihten itibaren: 05.12.2016	AÇIK

Geril Bildirim

Windows taskbar with icons for Internet Explorer, File Explorer, Google Chrome, Skype, and Word. System tray shows TR, signal strength, and date/time: 03:05 17.01.2017.

SurveyMonkey Tasarım

SurveyMonkey Inc. [US] | https://tr.surveymonkey.net/create/?sm=dEJlIM_2FsSuCAzKzavzmp7mednpa2PZidCDvc20Bcyg_3D

EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim...

Özümleme ve Test Yazdır İleri

OLUŞTURUCU

- Çoktan Seçmeli
- Açılır Menü
- Yıldızlı Değerlendirme
- Matris / Değerlendirme Ölçeği
- Dosya Yükleme Yükle
- Aşağı Açılır Menü Matrisi
- Derecelendirme
- Net Promoter® Puanı
- Kayıdırma
- Tek Metin Kutusu
- Birden Çok Metin Kutusu
- Yorum Kutusu
- İletişim Bilgileri
- Tarih / Saat
- Metin
- Çizim

TEMALAR

MANTIK

SEÇENEKLER

Silinen Sorular (2)

Sayfa Başlığı

En fazla 100 karakter girebilirsiniz.

Sayfa Açıklaması

Sayın Hocam,

Bilindiği üzere 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Millî Eğitim sisteminde yeni düzenlemeler yapılarak ilk ve ortaöğretim programları "Yapılandırıcılık" anlayışı doğrultusunda yeniden oluşturulmuştur. On iki yıllık bir süre geçmiş olmasına rağmen yapılandırıcılığın tam olarak uygulanmadığı ya da uygulanmasında sorunlar yaşandığı bilimsel çevrelerce birçok zeminde tartışılmaktadır. Öyle ki literatürde dahi yapılandırıcılıkla ilgili farklı görüş, anlayış ve tutumlara rastlanmakta, çelişkili uygulamalar ve tartışmalar bilim çevrelerinde devam etmektedir.

Eğitim sisteminin ve programların merkezini oluşturan "yapılandırıcılığın ne olduğu?" sorusu en çok Eğitim Bilimleri bölümlerinde ve EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerini ilgilendirmekte ve uzmanlık alanları itibarıyla de görüşleriyle soruna çözüm üretecek kesimi oluşturmaktadır. Bu yüzden doktora tezi olarak "EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin yapılandırıcılıkla ilgili görüş ve anlayışlarının incelendiği" bu araştırmada, yapılandırıcılığa ilişkin tanımlama, anlayış, uygulama, algıladıkları sorunlar ve öneriler belirlenmeye çalışılmaktadır. Siz değerli öğretim üyelerinin konuyla ilgili görüş, anlayış ve önerileri yapılandırıcılığın Türkiye'de ele alışı ve biçiminin doğru bir şekilde bilimsel zemine taşınmasına katkı getirecektir.

Sayın hocam, aşağıda yapılandırıcılıkla ilgili bir dizi önerme verilmektedir. Bu önermeler sizin görüşünüze uygun ise "katılıyorum", uygun değil ise "katılmıyorum" seçeneğini, şayet önerme ile ilgili herhangi bir görüşünüz yok ise de "fikrim yok" seçeneğini işaretlemeniz son derece önem taşımaktadır.

Zaman ayırıp görüş ve önerilerinizi paylaştığınız için çok teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Mine ÇELİKÖZ,
Danışman Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN

03:06
17.01.2017

Ek 2. Nicel Verilerin Elde Edildiği Üniversiteler Listesi

Sıra No	Üniversite	Öğretim Üyesi	Sıra No	Üniversite	Öğretim Üyesi
1	Bolu Abant İzzet Baysal üniversitesi	3	27	Malatya İnönü Üniversitesi	2
2	Adıyaman üniversitesi	2	28	Mersin Üniversitesi	3
3	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	29	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	2
4	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	2	30	Kırıkkale Üniversitesi	1
5	Erzurum Atatürk Üniversitesi	2	31	İstanbul Üniversitesi	1
6	Bartın Üniversitesi	2	32	İstanbul Kültür Üniversitesi	1
7	Eskişehir Anadolu Üniversitesi	8	33	Kırşehir Ahi Evran	1
8	Balıkesir Üniversitesi	3	34	İstanbul Marmara Üniversitesi	1
9	Bingöl Üniversitesi	1	35	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3
10	Yozgat Bozok Üniversitesi	1	36	Mardin Artuklu Üniversitesi	1
11	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	37	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	6
12	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	3	38	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi	5
13	Adana Çukurova Üniversitesi	5	39	İstanbul Mimar Sinan G.S.Ü.	2
14	Diyarbakır Dicle Üniversitesi	2	40	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1
15	İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi	1	41	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1
16	Kütahya Dumlupınar üniversitesi	1	42	Ankara ODTÜ	1
17	Düzce Üniversitesi	1	43	Ordu Üniversitesi	2
18	İzmir Ege Üniversitesi	1	44	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1
19	Kayseri Erciyes Üniversitesi	1	45	Denizli Pamukkale Üniversitesi	3
20	Elazığ Fırat üniversitesi	1	46	Sakarya üniversitesi	1
21	Gaziantep Üniversitesi	4	47	Selçuk Üniversitesi	1
22	Ankara Gazi Üniversitesi	7	48	Siirt Üniversitesi	1
23	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	49	Şırnak Üniversitesi	1
24	Giresun Üniversitesi	1	50	Edirne Trakya Üniversitesi	1
25	Ankara Hacettepe Üniversitesi	2	51	İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi	8
26	Urfa Harran Üniversitesi	1	52	İstanbul Yeditepe Üniversitesi	2
Toplam		59			53
Genel Toplam: 112					

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

ISINMA SORULARI

1. Kaç yıldır akademisyen olarak görev yapmaktasınız?
2. Yüksek lisans ve doktoranızı hangi programlarda yaptınız?
3. Yaşınız?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Yapılandırımcılık deyince aklınıza ne geliyor, nasıl tanımlarsınız?
2. Kendi eğitim-öğretim anlayışınız (Davranışçı, bilişselci, yapılandırımcı) nasıldır?
 - Neden ... bir anlayışa sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?
3. Uygulama açısından yapılandırımcı bir öğretim yaptığınızı düşünüyor musunuz? (*strateji, yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme, öğrenci katılımı, ortam ve dersler vb*)
 - Dersinizde yapılandırımcılığa uygun olan ne tür uygulamalar yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
 - Dersinizde yapılandırımcılığa uygun olmayan uygulamalar yapıyor musunuz? Örnekler verir misiniz?
4. Türk Eğitim sisteminde MEB'in yapılandırımcılıkla bağdaştırmadığınız uygulamaları olduğunu düşünüyor musunuz? (*Andımız'ın kaldırılması, katsayı uygulaması, dershanelerin kapatılması vb.*) Neden?
5. Sizce Türkiye'deki yapılandırımcı eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
 - Bu sorunların temel nedeni nedir? Neden kaynaklanıyor sizce?
6. Türkiye'de öğretim kademelerinin hangi/hangilerinde gerçek bir yapılandırımcı eğitim verildiğini düşünüyorsunuz?
 - Sizce Okul öncesi/ İlköğretim/ orta öğretim/ yüksek öğretim kademesinde/kademelerinde uygulanıp kademesinde / kademelerinde uygulanmama nedenleri neler?
7. Sizce yapılandırımcılıkla ilgili yaşanan tüm sorunların çözümü için neler yapmak gerekir? Önerileriniz nelerdir?
8. Yapılandırımcılık eğitim felsefesi ve Türkiye'deki uygulamalarına ilişkin bu araştırma soruları kapsamında yer verilmeyen ve sizin eklemek istediğiniz bir konu var mı?

Ek 4. Kontrol Listesi

Sayın Hocam,

Bilindiği üzere 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Milli Eğitim sisteminde yeni düzenlemeler yapılarak ilk ve ortaöğretim programları "Yapılandırmacılık" anlayışı doğrultusunda yeniden oluşturulmuştur. On iki yıllık bir süre geçmiş olmasına rağmen yapılandırmacılığın tam olarak uygulanmadığı ya da uygulanmasında sorunlar yaşandığı bilimsel çevrelerce birçok zeminde tartışılmaktadır. Öyle ki literatürde dahi yapılandırmacılıkla ilgili farklı görüş, anlayış ve tutumlara rastlanmakta, çelişkili uygulamalar ve tartışmalar bilim çevrelerinde devam etmektedir.

Eğitim sisteminin ve programların merkezini oluşturan "yapılandırmacılığın" **ne olduğu?** sorusu en çok Eğitim Bilimleri bölümlerinde ve EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerini ilgilendirmekte ve uzmanlık alanları itibariyle de görüşleriyle soruna çözüm üretecek kesimi oluşturmaktadır. Bu yüzden doktora tezi olarak "**EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin "yapılandırmacılıkla ilgili görüş ve anlayışlarının incelendiği"** bu araştırmada; yapılandırmacılığa ilişkin tanımlama, anlayış, uygulama, algıladıkları sorunlar ve öneriler belirlenmeye çalışılmaktadır. Siz değerli öğretim üyelerinin konuyla ilgili, görüş, anlayış ve önerileri yapılandırmacılığın Türkiye'de ele alınış ve uygulanış biçiminin doğru bir şekilde bilimsel zemine taşınmasına katkı getirecektir.

Sayın hocam, aşağıda yapılandırmacılıkla ilgili bir dizi önerme verilmektedir. Bu önermeler sizin görüşünüze uygun ise; "**katılıyorum**", uygun değil ise "**katılmıyorum**" seçeneğini, şayet önerme ile ilgili herhangi bir görüşünüz yok ise de "**fikrim yok**" seçeneğini işaretlemeniz son derece önem taşımaktadır.

Zaman ayırıp görüş ve önerilerinizi paylaştığınız için çok teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Mine ÇELİKÖZ

Danışman: Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN

YTÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ Anabilim Dalı

1. Görev Yaptığınız Üniversite
2. Akademik Unvanınız
 - ◇ Prof. Dr.
 - ◇ Doç. Dr.
 - ◇ Yrd. Doç. Dr.
3. Yapılandırmacılık sadece bir öğrenme kuramıdır
4. Yapılandırmacılık sadece bir eğitim felsefesidir
5. Yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olmanın yanı sıra bir eğitim felsefesidir
6. Yapılandırmacılık sadece bir öğrenme kuramı olarak açıklandığında eksik kalır
7. Yapılandırmacılık ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin sentezidir
8. Bilişselci öğrenme ile yapılandırmacı öğrenme arasında fark yoktur
9. Yapılandırmacılık bilişselcilikten bağımsız düşünülemez
10. Davranışçılıkta da aslında yapılandırmacılık vardır
11. Yapılandırmacılık postmodernizmin eğitim uzantısıdır
12. Yapılandırmacılık daimicilikteki gibi üst düzeyde düşünce üretimini hedeflemez
13. Yapılandırmacılığın temelini yalnızca Vygotsky, Piaget ve Glasersfeld'e dayandırmak yanlıştır
14. Yapılandırmacılık bilişselciliğin devamıdır
15. Kavrama ve üzeri düzeylerdeki öğrenmelerde yapılandırmacılık söz konusudur
16. Yapılandırmacılık artık güncel değildir. Güncel olan "Connectivism (bağlantıcılık)" dir
17. İyi bir eğitimci hem davranışçı, hem bilişselci, hem de yapılandırmacı olmalıdır
18. Salt yapılandırmacı olmak mümkün değildir
19. Ağırlıklı olarak yapılandırmacıyım
20. Yapılandırmacılığı benimsemekle birlikte bilişselci ve davranışçıktan vazgeçemiyorum
21. Davranışçı ve bilişselci eğitimlerle yetiştirildiğim için yeterince yapılandırmacı olamıyorum
22. Derslerimde öğrenciyi merkeze alırım
23. Derslerimin bazılarını yapılandırmacılığa göre işlerim
24. Derslerimi her zaman yapılandırmacılığa göre işlerim
25. Dersler ve şartlar uygun olmadığı için lisans derslerimde yapılandırmacılığı uygulayamıyorum
26. Yapılandırmacılığı uygulamak için derslerimde farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanırım
27. Yapılandırmacı eğitimin lisansüstü dersler için daha uygun olduğunu düşünüyorum
28. Yapılandırmacılığı benimsediğim için derslerimde alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanırım
29. Derslerimde tüm öğrencilerin katılımını sağlamak için çaba gösteririm
30. Yapılandırmacılığın gereği olarak öğrencilerimin araştırmasını, düşünmesini, üretmesini sağlayacak ortamlar oluştururum
31. Eğitim Fakültesinde eğitim-öğretim, yapılandırmacılığa göre verilmemektedir
32. Eğitim Fakültesinde öğrenciler pratikte yapılandırmacılığı bilmeden mezun olmaktadır
33. Eğitim Fakültesinde programlar, yapılandırmacı uygulamalar yapma fırsatı sunmamaktadır
34. Eğitim Fakültesinde yapılandırmacılık sadece bilme ve kavrama düzeyinde anlatılmaktadır

35. Eğitim Fakültesinde eğitim bilimleri bölümündeki öğretim elemanları yapılandırmacılığa uygun ders yapmamaktadır
36. Eğitim Fakültesinde eğitim bilimleri bölümünün haricindeki bölümlerin öğretim elemanlarının yapılandırmacı olmadıklarını düşünüyorum
37. Pedagojik formasyon programındaki öğrencilerin aldıkları eğitimle yapılandırmacılığa uygun bir anlayış geliştirmeleri mümkün değildir
38. Yapılandırmacılık Türk Milli eğitiminin niteliğini artırmamıştır
39. Milli Eğitim davranışçı bir yapıda hizmet vermeye devam etmektedir
40. Okul öncesi eğitiminde yapılandırmacılık uygulanmaktadır
41. Yapılandırmacılık, eğitim kademelerinin hiçbirinde uygulanmamaktadır
42. Yapılandırmacılık özel okullarda daha çok uygulanmaktadır
43. Yapılandırmacılık İlköğretimde ortaöğretimden daha iyi uygulanmaktadır
44. Her kademedен münferit yapılandırmacı öğretmenlere rastlamak mümkündür
45. Yapılandırmacılık öğretmenlerin otoritesini azalttığı için işine gelmemektedir
46. Yapılandırmacılık öğretmenlerin görev ve yüklerini artıracığı için benimsenmemektedir
47. MEB yapılandırmacılığın uygulanabilirliğini artıracak düzenlemeler yapmamaktadır
48. Yapılandırmacılık sadece gelişmiş ülkeler için uygundur
49. Yapılandırmacılıkla ilgili en büyük sorun zihniyet sorunudur
50. Eğitim bilimciler bile yapılandırmacılığı tam olarak anlamamaktadır
51. Eğitim fakültesindeki öğrencilerin alt yapısı yapılandırmacılığa uygun değildir
52. Yapılandırmacılıkla ilgili en büyük sorun yapılandırmacılığın temel mantığının bilinmemesidir
53. Bugünün Türkiye'si zihniyet olarak yapılandırmacılığa hazır değildir
54. Yapılandırmacılığın en büyük engeli öğretmenlerin yapılandırmacılığı uygulayacak formasyon ve anlayıştan yoksun olmalarıdır
55. Öğretmen yetiştirme programları yapılandırmacılığa uygun değildir
56. Merkezi sınavlar (TEOG, YGS vb.) kaldırılmadıkça yapılandırmacılığın uygulanması mümkün değildir
57. Milli eğitim sisteminin fiziksel koşulları yapılandırmacılığa uygun değildir
58. Yapılandırmacılık yanlış anlaşıldığı için yanlış uygulanmaktadır
59. Yapılandırmacılık her açıdan bugünün Türkiye'si için uygun değildir
60. Merkezi programlar yapılandırmacılığı engellemektedir
61. Yapılandırmacılık Eğitim Bilimleri camiasında yeterince tartışılmamaktadır
62. Yapılandırmacılıktaki sorunların temel nedenlerinden biri MEB'de görev yapan uzmanların alt yapısının yetersizliğidir
63. 2005'de okula başlayan ve 2017'de liseden mezun olan öğrencilerin önceki mezunlardan farkı olmayacaktır
64. Eğitim sistem yaklaşımı ile yeniden dizayn edilmelidir
65. Türkiye gerçekleriyle uyumlu, farklı bir anlayışla, yeni bir eğitim modeli tasarlanmalıdır
66. Oynayarak ve eğlenerek öğrenmeye dayalı yeni öğretim programları oluşturulmalıdır
67. Türk Milli Eğitim sisteminde paradigma (hayata bakış açısı) kesinlikle değiştirilmelidir
68. Türk Milli Eğitim sistemi yeniden yapılandırılmalıdır
69. Tüm kuram ve felsefeler bütünlleştirilerek yeni, özgün programlar geliştirilmelidir
70. Öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili eksikleri giderilmelidir

71. Velilerin sürece daha çok dâhil olacağı düzenlemeler yapılmalıdır
72. Öğretmenler için akademik ölçütlere göre kendilerini geliştirmeye teşvik edici düzenlemeler yapılmalıdır
73. Sınıf/okul dışı öğrenme alanları (ekstra eğitim) artırılmalıdır
74. Yapılandırıcılığı uygulanabilir kılmak için yeni bir öğretmen yetiştirme modeli geliştirilmelidir
75. Mevcut öğretmen yetiştirme programları yapılandırıcılık merkezli olarak revize edilmelidir
76. Öğretmenlik programlarında uygulama saatleri artırılmalıdır
77. Eğitim bilimleri alanındaki akademisyenler, eğitimle ilgili konularda artık uzlaşmacı bir tavır içinde hareket etmelidirler
78. Eğitim bilimleri alanındaki akademisyenler yapılandırıcılığı geniş bir platformda tartışmalı ve çözüm üretmelidir
79. Eğitim bilimci akademisyenler Türk kültürüne uygun bir “yapılandırıcılık” tasarlamalıdır
80. Eğitim Fakültesi öğrencilerine gönüllü öğretmenlik projeleri için fırsatlar sunulmalıdır

ÖZ GEÇMİŞ

ANKARA doğumlu Mine Çeliköz ilkökul, ortaokul ve lise eğitimini Ankara’da yapmıştır. Lisans eğitimini, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Giyim Öğretmenliği Bölümünde tamamlamıştır. 1995 ve 2006 yılları arasında MEB’e bağlı farklı okul ve eğitim kademelerinde sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olarak 10 yıl hizmet etmiştir. 2006 yılından itibaren önce Selçuk ve daha sonra da Necmettin Erbakan Üniversitelerinde öğretim görevlisi olarak görev yapan araştırmacı, Y. Lisansını 2006-2010 yıllarında Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Giyim Öğretmenliği Bilim Dalı’nda tamamlamıştır. 2014 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora eğitimine başlayan araştırmacı, aynı anabilim bilim dalında 4 yıllık öğretim görevliliği deneyimine sahiptir.

Yayınlar

Uluslararası Makaleler

1. Çeliköz, M. & Çeliköz, N. (2017). Exposure To Mobbing: Perceptions of Primary School Teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(3), 186-204.
2. Çeliköz, M. (2017). An Examination of Dominant Intelligence (Multiple Intelligence) Distributions of Teacher Candidates at Yıldız Technical University Education Faculty. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 193-205.
3. Çeliköz, M. & Erişen, Y. (2017). Constructivist Practice in the Curriculum and Instruction: the Views of Lecturers in the Field. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 1-17.
4. Çeliköz, M. & Erişen, Y. (2017). EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 6(2), 286-304.
5. Çeliköz, M. & Çeliköz, N. (2016). Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanındaki öğretim üyelerinin Yapılandırmacılık anlayışları. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(1), 8-21.
6. Çeliköz, M. (2016). Special Teaching Method-I Attitude Scale For Teacher Candidates: Study of Validity & Reliability. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 2016.

7. Özus, E. Çeliköz, M., Erden, F., & Tufan, M. (2015). Interpersonal Problem Solving Abilities of Students of Professional Education Faculty Dressing Programme of Selçuk University. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (182), 456-462.
8. Erden, F. Çeliköz, M., Tufan, M., & Özus, E. E. (2015). Aggressively Levels of Students of Selcuk University Vocational Education Faculty Clothing-Ready-made Clothing Program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (182), 463-469.
9. Çeliköz, M. (2009). A study on the empathic tendencies of prospective clothing teachers in terms of the variables of age, gender and class. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (1), 2354-2358.
10. Çeliköz, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Kopya Çekmeye Yönelik Tutumları ve Kopya Çekme Nedenleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(2), 241-251.
11. Çeliköz, M., & Çağdaş, M. (2011). Giyim Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*,(29), 14-28.

Uluslararası Bildiriler

1. Çeliköz, M. & Erişen, Y. (2017, Nisan). EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Bildiri Özetleri Kitabı. 2th World Congress on Lifelong Education- WCLE- 2017.*
2. Çeliköz, M. & Çeliköz, N. (2016, Aralık). Mobbing exposure perceptions of primary school teachers. *INES Bildiri Özetleri Kitabı. 1. International Academic Research Congress/ (INES), (pp. 1348-1355). Pegem Akademi.*
3. Çeliköz, M. & Menevşe, E. B. (2016, Ağustos). An Analysis of Pre-School Teachers' and Student Teachers' Attitudes to Inclusion and Their Individual Innovativeness Levels. *UTDSBK. 14. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi, (pp. 538-554).*
4. Çeliköz, M. (2016, Mayıs). Öğretmen Adaylarının Kopya Çekmeye Yönelik Tutumları ve Kopya Çekme Nedenleri. *Bildiri Özetleri Kitabı.7th International Congress on New Trends in Education. Çözüm Eğitim Yayıncılık.*
5. Çeliköz, M. (2016, Mayıs). Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının baskın zekâ (çoklu zekâ) dağılımlarının incelenmesi. *Bildiri Özetleri Kitabı I. Uluslararası Uzaktan Eğitim Araştırmaları Konferansı (IDERC), (pp. 47-57).*

6. Çeliköz, M. Özus, E., Erden, F., & Tufan, M. (2014, Kasım). Interpersonal Problem Solving Abilities of Students of Professional Education Faculty Dressing Programme of Selçuk University. ABSTRACT BOOK. 4TH World Conference On Educational Technology Researches.
7. Çeliköz, M. Erden, F., Özus, E., & Tufan, M. (2014, Kasım). Aggressivity Levels of Students of Selcuk University Vocational Education Faculty Clothing-Ready-made Clothing Program. ABSTRACT BOOK. 4TH World Conference On Educational Technology Researches.
8. Çeliköz, M., Kapıcıoğlu, M. O. K., Şahin, M., Erden, F., & Özus, E. (2013, Mart). Communication Skills of Selcuk University Vocational Education Faculty Clothing' Program Students. ABSTRACT BOOK. International Scientific Conference Pedagogy, Education and Instruction.
9. Çeliköz, M., & Özus, E. (2011, Nisan). An Evaluation of Test Application Techniques of Clothing Prospective Teachers. ABSTRACT BOOK. International Journal of Arts & Sciences Conferences University of Washington Rome Center.
10. Çeliköz, M., & Özus, E. (2011, Nisan). Clothing Teachers' Perceptions of Competency Towards General Teacher Behaviours. ABSTRACT BOOK. International Journal of Arts & Sciences Conferences University of Washington Rome Center.
11. Çeliköz, M. (2010, Kasım). The Reflections of Seljuq Period Woman's Overgarment to Today. University of Washington Rome Center, November 22-25-2010, Rome, Italia. International Journal of Arts & Sciences Conferences.
12. Çeliköz, M. (2009, Nisan). A Study on The Emphatic Tendencies of Prospective Clothing Teachers in terms of The Variables of Age, Gender and Class. ABSTRACT BOOK. World Conference on Education Sciences (WCES).
13. Çeliköz, M. (2008, Mart). A Study Into The Attitudes Of Prospective Teachers Towards Internet Use. INTED. International Technology, Education and Development Conference.