



BÜEFAD

# BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Uluslararası Hakemli Dergi

XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf  
Öğretmenliği Eğitimi  
Sempozyumu Özel Sayısı  
(21-23 Mayıs 2015, Bartın/TÜRKİYE)

*Special Issue on XIV. International  
Participation Symposium of  
Primary School Teacher Education  
(21-23 May, 2015 - Bartın, TURKEY)*

BARTIN UNIVERSITY  
JOURNAL  
OF FACULTY OF  
EDUCATION  
International Refereed Journal

ISSN 1308-7177



# BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

BARTIN UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION

ISSN:1308-7177

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı

Special Issue on XIV. International Participation Symposium of Primary School Teacher Education (21-23 May, 2015)

## **Sahibi**

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ (Dekan)

## **Editör**

Yrd. Doç. Dr. Sedat BALYEMEZ

## **Editör Yardımcısı**

Arş. Gör. Dr. Gamze YAVUZ KONOKMAN

## **Alan Editörleri**

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ  
Doç. Dr. Necati HIRÇA  
Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ  
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK  
Yrd. Doç. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR  
Yrd. Doç. Dr. F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ  
Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN  
Yrd. Doç. Dr. Harun ER  
Yrd. Doç. Dr. Neslihan USTA  
Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN  
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK  
Yrd. Doç. Dr. Süreyya GENÇ  
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA

## **Yabancı Dil Sorumlusu**

Yrd. Doç. Dr. Özge GÜN

## **Yayıma Hazırlık**

Arş. Gör. Arzu ÇEVİK  
Arş. Gör. Ömer KEMİKSİZ

## **Sekretarya**

Arş. Gör. Hasan Basri KANSIZOĞLU

## **Teknik Sorumlular**

Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ  
Arş. Gör. Barış ÇUKURBAŞI

## **İletişim**

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
74100 BARTIN – TÜRKİYE  
e-posta: buepad@bartin.edu.tr  
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BÜEFAD), yılda iki kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

## **Owner**

On Behalf of Bartın University Faculty of Education  
Prof. Firdevs GUNES (Dean)

## **Editor**

Asst. Prof. Sedat BALYEMEZ

## **Editor Assistant**

RA. Gamze YAVUZ KONOKMAN

## **Field Editors**

Prof. Cetin SEMERCI  
Assoc. Prof. Necati HIRCA  
Assoc. Prof. Nuriye SEMERCI  
Asst. Prof. Ayse Derya ISIK  
Asst. Prof. Ayla CETIN DINDAR  
Asst. Prof. F. Gizem KARAOGLAN YILMAZ  
Asst. Prof. Gulsun SAHAN  
Asst. Prof. Harun ER  
Asst. Prof. Neslihan USTA  
Asst. Prof. Sinem TARHAN  
Asst. Prof. Suleyman Erkam SULAK  
Asst. Prof. Sureyya GENC  
Asst. Prof. Yilmaz KARA

## **Foreign Language Specialist**

Asst. Prof. Ozge GUN

## **Preparing for Publication**

RA. Arzu CEVIK  
RA. Omer KEMIKSIZ

## **Secretary**

RA. Hasan Basri KANSIZOGLU

## **Technical Assistants**

Asst. Prof. Ramazan YILMAZ  
RA. Baris CUKURBAS

## **Contact**

Bartın University Faculty of Education  
74100 BARTIN – TURKEY  
e-mail: buepad@bartin.edu.tr  
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın University Journal of Faculty of Education (BUJFED) is a international refereed journal that is published two times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

**Kapak:** Arş. Gör. Barış ÇUKURBAŞI – Öğr. Gör. Hüseyin UYSAL

## **Dizin / İndeks**

ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, EBSCOHOST, Index Copernicus, Proquest Education Journals Database, Modern Language Association, Citefactor, The Directory of Research Journal Indexing, Open Academic Journal Index, Ulrich's Periodicals Directory

**SEMPOZYUM BİLİM KURULU / SYMPOSIUM SCIENTIFIC COMMITTEE**

- Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ (Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Ahmet SABAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi)  
Prof. Dr. Ali AZAR (Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Ali Rıza AKDENİZ (Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU (Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ (Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi)  
Prof. Dr. B. Ünal İBRET (Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi)  
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ (Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Prof. Dr. Cevat CELEP (Kocaeli Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN (Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Hayati AKYOL (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. İbrahim BİLGİN (Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. İsa KORKMAZ (Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi)  
Prof. Dr. M. Dursun ERDEM (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Mehmet BAHAR (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ (Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK (R. Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Mehmet KUTLU (Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Mimar TÜRKKAHRAMAN (Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN (Öğretmen Yetiştirme Grubu Yürütücüsü / Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Ramazan SEVER (Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Prof. Dr. Rifat ÇOLAK (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ (Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Sefer ADA (Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi)  
Prof. Dr. Selahattin TURAN (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)  
Prof. Dr. Selma YEL (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Ali MEYDAN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN (Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Bekir BULUÇ (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Emre ÜNAL (Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Erol DURAN (Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Fatma Susar KIRMIZI (Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Mehmet TURAN (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Muammer YILMAZ (Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Mustafa ULUSOY (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Necati HIRÇA (Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ (Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

**Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi - Bartın University Journal of Faculty of Education**  
**XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı**  
**Special Issue on XIV. International Participation Symposium of Primary School Teacher Education (May 21-23, 2015)**

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Doç. Dr. Turan TEMUR (Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Yrd. Doç. Dr. Gülhiz PİLTEN (Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi)  
Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi)  
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KURU (Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Yrd. Doç. Dr. Yalçın BAY (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
Yrd. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR (Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

**ÇAĞRILI KONUŞMACILAR / INVITED SPEAKERS**

Prof. Dr. Doug HARTMAN Michigan State University  
Dr. Jodene FINE Michigan State University  
Prof. Dr. Kamil ÖZERK Oslo University

**SEMPOZYUM DÜZENLEME KURULU / SYMPOSIUM ORGANIZING COMMITTEE**

Doç. Dr. Muammer YILMAZ (Düzenleme Kurulu Başkanı)  
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK  
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA  
Yrd. Doç. Dr. F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ  
Yrd. Doç. Dr. Sedat BALYEMEZ  
Yrd. Doç. Dr. Süreyya GENÇ  
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül TURAL  
Yrd. Doç. Dr. Harun ER  
Yrd. Doç. Dr. Umut SARAÇ  
Yrd. Doç. Dr. Özge GÜN  
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK  
Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK  
Yrd. Doç. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR  
Yrd. Doç. Dr. Burçin GÖKKURT  
Yrd. Doç. Dr. Cemal TOSUN  
Yrd. Doç. Dr. Fatma ÜNAL  
Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN  
Yrd. Doç. Dr. Neslihan USTA  
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ  
Yrd. Doç. Dr. Seçil Eda KARTAL  
Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK  
Öğr. Gör. Hüseyin UYSAL  
Öğr. Gör. Övgü ÖZPARLAK  
Öğr. Gör. Reha SARIKAYA  
Arş. Gör. Ahmet Volkan YÜZÜAK  
Arş. Gör. Arzu ÇEVİK  
Arş. Gör. Barış ÇUKURBAŞI  
Arş. Gör. Bekir GÜLER  
Arş. Gör. Davut GÜREL  
Arş. Gör. Eda AKDOĞDU  
Arş. Gör. Eda ÇÜRÜKVELİOĞLU  
Arş. Gör. Ensar AYDIN  
Arş. Gör. Fatih TAŞ  
Arş. Gör. Hasan Basri KANSIZOĞLU  
Arş. Gör. İbrahim ÇELİK  
Arş. Gör. Murat TEKİROĞLU

**Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi - Bartın University Journal of Faculty of Education**  
**XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı**  
**Special Issue on XIV. International Participation Symposium of Primary School Teacher Education (May 21-23, 2015)**

Arş. Gör. Ömer KEMİKSİZ  
Arş. Gör. Tuğba UYGUN  
Arş. Gör. Yasemin BÜYÜKŞAHİN

**ÖNEMLİ TARİHLER/ IMPORTANT DATES**

Bildiri Özeti Son Gönderme Tarihi <i>01 Ekim 2014 - 10 Nisan 2015</i>	Abstract Submission <i>October 01, 2014 – April 10, 2015</i>
Kabul Edilen Bildirilerin İlanı <i>12 Nisan 2015</i>	Notification of Acceptance <i>April 12, 2015</i>
Erken Kayıt Son Tarih <i>17 Nisan 2015</i>	Early Registration Deadline <i>April 17, 2015</i>
Tam Metin Son Gönderme Tarihi <i>15 Haziran 2015</i>	Full Text Submission <i>June 15, 2015</i>
Sempozyuma Kayıt Son Tarih <i>16 Mayıs 2015</i>	Standard Registration Deadline <i>May 16, 2015</i>
Program İlanı <i>18 Mayıs 2015</i>	Notification of Programme <i>May 18, 2015</i>
Sempozyum Tarihi <i>21-23 Mayıs 2015</i>	Symposium <i>May 21-23, 2015</i>
Sempozyum Salonları <i>Bartın Üniversitesi Merkez Kampüsü</i> <i>BARTIN - TÜRKİYE</i>	Symposium Salons <i>The Main Campus of Bartın University</i> <i>BARTIN - TURKEY</i>

## SUNUŞ

Değerli Meslektaşlarım,

Bu yıl “**14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS 2015)**” Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi ev sahipliğinde yapılmıştır.

Ülkemizde 1994 yılından bu yana çeşitli eğitim fakülteleri tarafından 13 kez düzenlenen, bilimsel niteliği, eğitsel değeri ve mesleki eğiticiyi yönüyle önemli bir saygınlığa ulaşan bu Sempozyumun 14.sünü **21-23 Mayıs 2015** tarihleri arasında Bartın’da yapmanın büyük gururunu ve heyecanını yaşadık.

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirmeleri, eğitim biliminin çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerini özümsemeleri ve en önemlisi de 21. yüzyılın becerilerine sahip olmaları üzerinde önemle durmaktayız. Bu anlayışla düzenlediğimiz Sempozyumun amacı, Sınıf Öğretmenliği eğitimine yönelik bilimsel çalışma, uygulama ve deneyimleri paylaşmak, bu alanda çalışan akademisyen, öğretmen ve öğrencileri bir araya getirerek bilimsel ve sosyal etkileşimi üst düzeye çıkarmak, aralarında işbirliği ve eşgüdüm sağlamak, yeni bakış açıları ve çalışma alanları oluşturmaktır.

Sempozyumun bilimsel niteliğini arttırmak için yurt dışından ve yurt içinden alandaki en iyi bilim insanların sempozyuma katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenliğinin güncel sorunlarını ayrıntılı olarak tartışmak ve değerlendirmek için gerekli bilimsel ortamlar oluşturulmuştur. Bu kapsamda sempozyumda, davetli bildiriler, konferanslar, paneller, poster sunumları ve atölye çalışmalarına yer verilmiştir. Kısaca bilimsel ve sosyal etkileşimi zengin bir sempozyum gerçekleştirilmiştir. Sempozyum süresince alandaki güncel bilgiler paylaşılmış, tartışılmış, özgün ve yeni fikirlere ulaşılmış ve bu eğitimin tüm paydaşlarının bilgisine sunulmuştur.

Sempozyum sonunda katılımcılar tarafından gönderilen bildiri tam metinleri, yeniden hakem incelemesinden geçirilmiş ve olumlu olarak değerlendirilenler bu özel sayıda yayımlanmıştır.

Geleceğin öğretmenlerini yetiştirme açısından büyük önem taşıyan bu Sempozyuma bildiri, panel, konferans gibi sunumlarla veya dinleyici olarak katılan ve bize destek veren tüm katılımcılara, Fakültemiz adına teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saygılarımızla

**Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ**  
Bartın Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dekanı

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

---

<b>Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ - Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK - Arş. Gör. Barış ÇUKURBAŞI</b> <b>Mobil Öğrenme Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Tablet Bilgisayar Kullanma Becerilerine Etkisi</b> <i>The Effect of Mobile Learning Applications Using Tablet Computer Skills of Candidates Teachers</i>	<b>1 - 10</b>
Doi: 10.14686/BUFAD.2015USOSOzelsayı13193	
<b>Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ - Arş. Gör. Barış ÇUKURBAŞI - Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK</b> <b>Bilgi Teknolojisinden Beyin Teknolojisine: Mobil Öğrenme Projesinin Değerlendirilmesi</b> <i>Evaluation of the from Knowledge Technology to Brain Technology Mobile Learning Project</i>	<b>11 - 18</b>
Doi: 10.14686/BUFAD.2015USOSOzelsayı13194	
<b>Doç. Dr. Hakan UŞAKLI</b> <b>Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokul Öğrencilerine Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Tanıtmalarına İlişkin Görüşleri</b> <i>Opinions of Faculty Elementary School Teaching Students on Introducing of Social Emotional Learning to Primary School Students</i>	<b>19 - 31</b>
Doi: 10.14686/BUFAD.2015USOSOzelsayı13195	
<b>Doç. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ - Tuğba Cevriye ÖZKARAL</b> <b>Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf Programı ve Ders Kitaplarının Yer Temelli Eğitim Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi</b> <i>Evaluating the Social Studies Syllabus, and the Textbooks for Grades 4 and 5 According to the Place-Based Education Approach</i>	<b>32 - 43</b>
Doi: 10.14686/BUFAD.2015USOSOzelsayı13196	
<b>Doç. Dr. Barış ÇAYCI – Filiz ALTUNKESER</b> <b>Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Anlayışa Yönelik Tutumları İle Etkililiğine Yönelik Görüşleri</b> <i>Opinions for Efficiency and Attitudes towards Constructivist Approach of Teacher Candidates</i>	<b>44 - 61</b>
Doi: 10.14686/BUFAD.2015USOSOzelsayı13197	
<b>Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN - Hilal ÇALMAŞUR - Duran DEMİR</b> <b>Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Kavramına ve İlkokul Yöneticilerinden Bekledikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri</b> <i>Classroom Teachers' Opinions on the Concept of Leadership and Leadership Behaviour They Expect from Primary School Administrators</i>	<b>62 – 73</b>
Doi: 10.14686/BUFAD.2015USOSOzelsayı13198	
<b>Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN – Gamze KAYACAN</b> <b>Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği</b> <i>The Reality of Inclusive Education through Classroom Teachers</i>	<b>74 - 90</b>
Doi: 10.14686/BUFAD.2015USOSOzelsayı13199	
<b>Doç. Dr. Mehmet TURAN – Arş. Gör. Emir Feridun ÇALIŞKAN</b> <b>Organik Oyunlar ve Organik Oyun Alanları</b> <i>Organic Games and Organic Playgrounds</i>	<b>91 - 96</b>
Doi: 10.14686/BUFAD.2015USOSOzelsayı13200	
<b>Doç. Dr. Muammer YILMAZ – Ali Murat DARICAN</b> <b>Okumaya Hazıroluşluğun İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarına Etkisi</b> <i>The Effects of Reading Readiness on Primary School 4th Grader's Attitudes about their Reading Habits</i>	<b>97 - 110</b>
Doi: 10.14686/BUFAD. 2015USOSOzelsayı13201	
<b>Yrd. Doç. Dr. Mustafa KALE – Serkan DEMİR</b> <b>Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Toplumsal Değer Algılarının Karşılaştırılması</b> <i>The Comparison of Social Value Perceptions of Students in Combined and Individual Classes</i>	<b>111 - 118</b>
Doi: 10.14686/BUFAD.2015USOSOzelsayı13202	

---

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

---

<b>Doç. Dr. İjlal OCAK - Fatma GÜLEÇ ISLAK – Doç. Dr. Gürbüz OCAK</b> <b>İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Kavram Karikatürü Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi</b> <i>The Effect of Using Concept Cartoons on Students' Academic Achievement of the Primary 4th Grade Science Lessons</i>	<b>119 - 132</b>
Doi: 10.14686/BUFEAD.2015USOSOzelsayi13203	
<hr/>	
<b>Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK – Doç. Dr. Gizem SAYGILI</b> <b>Yaratıcılığı Geliştirme Tekniklerinin Öğrenilmesinin Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi</b> <i>The Effect of Learning Creative Development Techniques on the Skills of Creative Thinking</i>	<b>133 - 139</b>
Doi: 10.14686/BUFEAD.2015USOSOzelsayi13204	
<hr/>	
<b>Muhammet Ali ÜLKÜDÜR - Serpil DUMAN – Doç. Dr. Ahmet BACANAK</b> <b>Sınıf Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerilerinin Okul Müdürlerinin Çalışma Hayatı Üzerine Etkisi</b> <i>The Influence of Primary School Teachers' Entrepreneurship Skills on Their Headmasters' Working Life</i>	<b>140 - 151</b>
Doi: 10.14686/BUFEAD.2015USOSOzelsayi13205	
<hr/>	
<b>Doç. Dr. Osman SAMANCI - Ziya UÇAN</b> <b>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi</b> <i>A Research on Classroom Teacher Candidate's Abilities About Solving Social Problems</i>	<b>152 - 162</b>
Doi: 10.14686/BUFEAD.2015USOSOzelsayi13206	
<hr/>	
<b>Arş. Gör. Perihan Gülce ÖZKAYA – Umut Can ATAŞ</b> <b>İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileri: Öğretmenim Nasıl Yazıyorum?</b> <i>Primary School First Grade Students: Teacher, How Am I Writing?</i>	<b>163 - 169</b>
Doi: 10.14686/BUFEAD.2015USOSOzelsayi13207	
<hr/>	
<b>Doç. Dr. Nil DUBAN - Fatma GÜLEÇ ISLAK - Firdevs GÜLEÇ - Seda KONAK – Arzu ÖZTÜRK – Hatice TÜRKEÇ</b> <b>Fen Bilimleri Dersinde Sosyal Ağların Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri</b> <i>Teachers' Opinions about the Using of Social Network in Science Course</i>	<b>170 - 182</b>
Doi: 10.14686/BUFEAD.2015USOSOzelsayi13208	
<hr/>	
<b>Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN – Serdar ARCAGÖK – Derya GİRGİN SARIDAŞ – Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR</b> <b>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Alan Sınavına Yönelik Görüşleri</b> <i>The Opinions of Prospective Classroom Teachers towards the Field Exam of Classroom Teaching</i>	<b>183 - 194</b>
Doi: 10.14686/BUFEAD.2015USOSOzelsayi13209	
<hr/>	
<b>Yrd. Doç. Dr. Perihan ŞARA - Ümran GÜNEY</b> <b>Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Eşme İlçesi Örneği</b> <i>A Study of Primary and Secondary Teachers' Communicative Skill Levels in Terms of Various Factors: Sample Case Eşme</i>	<b>195 - 205</b>
Doi: 10.14686/BUFEAD.2015USOSOzelsayi13210	
<hr/>	
<b>Doç. Dr. Murat AŞICI - Başak İNCE - Semra AKYOL</b> <b>Fen ve Teknoloji Dersinde Bir Öğretim Materyali Olarak Bilgilendirici Kitapların Kullanımı: İlkokul 4. Sınıf Örneği</b> <i>Using Informative Books as A Teaching Material at Science Lessons: The Case of Elementary 4th Grade</i>	<b>206 - 222</b>
Doi: 10.14686/BUFEAD.2015USOSOzelsayi13211	
<hr/>	
<b>Doç. Dr. Muammer YILMAZ – Songül AKLAR</b> <b>Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerine Etkisi</b> <i>The Effect of Planned Writing and Evaluation Model on Enhancing 5th Grade Students' Composition Writing Skills</i>	<b>223 – 234</b>
Doi: 10.14686/BUFEAD.2015USOSOzelsayi13212	
<hr/>	
<b>Berat DEMİRTAŞ - Yahya OĞUZ – Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ – Doç. Dr. Sait AKBAŞLI</b> <b>Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Değerlendirmesi</b> <i>Constructivist Learning Environment Assessment</i>	<b>235 – 245</b>
Doi: 10.14686/BUFEAD.2015USOSOzelsayi13213	

---



**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

---

<b>Öğrt. Gör. Esra SEVER - Doç Dr. Aysel MEMİŞ – Semra SEVER</b> <b>Pertev Naili Boratav'ın Zaman Zaman İçinde Masal Kitabının Değerler Açısından İncelenmesi</b> <i>Investigating Pertev Naili Boratav's Fairytale Book of "Zaman Zaman İçinde" in Respect of Values</i> Doi: 10.14686/BUFEFAD.2015USOSOzelsayi13214	<b>246 – 263</b>
<b>Doç. Dr. Mehmet TURAN – Öğrt. Gör. Diyaddin ALP – Arş. Gör. Esat YILDIRIM – Turan TURAN – Erol ERDEM – İbrahim CELAYİR – Selçuk KÜPÇÜ –Kübra BABACAN</b> <b>Okuma Uzmanlığına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri</b> <i>Opinions of Class Teachers about Reading Expertise</i> Doi: 10.14686/BUFEFAD.2018USOSOzelsayi13215	<b>264 – 275</b>
<b>Doç. Dr. Muammer YILMAZ – Yadigar ÇAKIR</b> <b>İlköğretim İkinci Kademedeki (6–7. Sınıf) Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri</b> <i>Opinions of the Primary Second Stage (6th and 7th Class) Teachers and Students Related to Cursive Italic Handwriting</i> Doi: 10.14686/BUFEFAD.2015USOSOzelsayi13216	<b>276 – 297</b>
<b>Nazan ÖZTÜRK</b> <b>Saygı Değerine İlişkin Öğrenci Görüşleri</b> <i>Students Opinions about Respect Value</i> Doi: 10.14686/BUFEFAD.2015USOSOzelsayi13217	<b>298 – 305</b>
<b>Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK – Arş. Gör. Arzu ÇEVİK – Yasemin SÖNMEZ</b> <b>Sınıf Öğretmenlerinin Hikâye Yazma Becerilerinin İncelenmesi</b> <i>Examining the Story Writing Skills of Preservice Primary Teachers</i> Doi: 10.14686/BUFEFAD.2015USOSOzelsayi13218	<b>306 – 317</b>
<b>Arş. Gör. Berfu KIZILASLAN TUNÇER – Gülcan ERDEN</b> <b>Boşluk Doldurma Testlerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılabilirliği</b> <i>The Utility of Cloze Tests for Primary School 4th Grade Students' Reading Comprehension Level</i> Doi: 10.14686/BUFEFAD.2015USOSOzelsayi13219	<b>318 – 324</b>
<b>Murat ÇAVUŞOĞLU – Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ</b> <b>Anne Babaların BİLSEM'e Devam Eden Özel Yetenekli Çocuklarına İlişkin Görüşleri (Bartın İli Örneği)</b> <i>The Opinions of the Parents about Their Children with Special Talents Attending in the Centre of Science and Art (Sample of Bartın Province)</i> Doi: 10.14686/BUFEFAD.2015USOSOzelsayi13220	<b>325 – 335</b>

---

Doi: 10.14686/BUEFAD.2015USOS0zelsayi13197

## Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Anlayışa Yönelik Tutumları İle Etkililiğine Yönelik Görüşleri\*

Barış ÇAYCI, Doç. Dr. Niğde Üniversitesi, bcayci@yahoo.com  
Filiz ALTUNKESER, Çorum Dumlupınar İlkokulu, filizaltunkeser@gmail.com

**Öz:** Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını ve düşüncelerini belirlemeyi amaç edinen bu çalışma, 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada ayrıca geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu olmak üzere toplam iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda nicel verilerin analizleri ile öğretmen adaylarının ilgili yaklaşıma yönelik yüksek düzeyde tutum geliştirdikleri ve bu tutumun ikinci öğretim öğrencileri lehine anlamlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan içerik analizi sonucunda adayların görüşlerinin, yapılandırmacı yaklaşımın etkililiği ve uygulanabilirliği için 2 kategori ve 10 tema, öğrenci başarısı üzerindeki etkisi içinde 2 kategori ve 6 tema etrafında toplandı saptanmıştır. Araştırmadan çıkan en dikkat çekici sonuç ise öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı büyük oranda benimsedikleri, gerekliliklerini ve ilkelerini bildikleri, önemini ve değerini anladıkları fakat eğitim sistemindeki uygulaması konusunda önemli eksiklikler bulunduğunu ve bununda önemli ölçüde sistemdeki mevcut öğretmenlerden kaynaklandığını ifade etmiş olmalarıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen adayları, tutum

## Opinions for Efficiency and Attitudes towards Constructivist Approach of Teacher Candidates

**Abstract:** The constructivist approach, which aims to determine the opinions and attitudes of the teacher candidates in this study in the spring semester of the 2013-2014 academic years, was carried out in the Faculty of education at Niğde University. Used in conjunction with qualitative and quantitative research methods, this study also made attitude scale: validity and reliability studies and semi-structured interview form for a total of two data collection tools were used. As a result of research with the analysis of quantitative data related to the attitude of the teacher candidates developed a high level approach. On the other hand, the views of candidates as a result of content analysis, applicability and effectiveness of constructivist approach for Category 2 and 10 themes were collected. 6 themes 2 category in and around the impact on student achievement were collected.

**Key Words:** Constructivist approach, teacher candidates, attitude

\* Bu makale, 21 – 23 Mayıs 2015 tarihinde Bartın’da düzenlenen XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildirimden üretilmiştir.

## 1. GİRİŞ

Türk Eğitim Sistemine ve Türk toplumunun eğitim hayatına 2005 yılında giren yapılandırmacı eğitim anlayışı, o tarihten günümüze kadar gerek sahip olunan eğitim felsefesini gerekse de eğitime bakış açısını değiştirmiş ve önemli değişikliklerin oluşmasında büyük bir etki yaratmıştır.

Dünyadaki tüm gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin önemli ihtiyaçlarından biride nitelikli, bilgi üreten, üretilen bilgiyi ürüne dönüştüren beyin gücüne sahip bireylerdir. Böyle bir insan tipi yaratmak ise ancak bilgiyi edinme ve oluşturma sürecinde gerekli becerilere, özelliklere, anlayışlara sahip bireylerin yetişmesinden geçmektedir. Diğer bir anlatımla gelişme ve ilerleme, özellikle bilimsel işlem becerileri, problem çözme becerileri ve üst düzey düşünme becerileri gibi elzem öneme sahip yeterliliklerin, birey tarafından ustalıkla kullanılması ve günlük yaşamın doğurduğu her türlü problemin çözümüne uygulanması ile sağlanmaktadır.

Tamda bu noktada ortaya çıkan yapılandırmacı anlayış sahip olduğu felsefi ve eğitimsel ilkeler çerçevesinde ülkelerin bu temel ihtiyacını karşılamak adına önemli getireler sunmaktadır. Gerçekte toplumda sadece eğitim alanında değil neredeyse tüm alanlarda etkisini gösteren bu anlayış, geleceğin mimarları olan öğrencilerin erken çocukluk döneminden itibaren nasıl ve hangi anlayışta eğitileceği konusuna önemli açıklamalar ve ilkeler düşmektedir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ‘öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir ve bu birikim ortaya çıkarılarak öğrenme-öğretmen süreci bu gerçeğe dayalı bir şekilde planlanmalıdır’ görüşünden hareketle bilgilerin öğrenen tarafından öznel bir formda oluşturulduğunu ve bir bilgi yapısının her öğrenen için aynı anlamı taşıyamayacağını savunarak, geleneksel eğitimin üzerine oturduğu ‘bilgiyi bireye direkt aktarmak ve aynı kalıpta insan yetiştirmek’ düşüncesini yok etmiş ve öğrenmede özgür bireyler doğmasını sağlamıştır. Bu ifadeyi Saban (2002, 167), yapılandırmacı yaklaşımın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatmaktadır ki bu görüş, bilginin doğasının bir gereğidir şeklinde açıklamıştır.

Diğer yandan yapılandırmacı anlayışın temel dayanağının bilginin doğası ve öğrenmenin özelliği olduğunu savunan Sümbül (2011, 147), bilginin nasıl yapılandırıldığına yoğunlaşan yapılandırmacılığın esasının, bilginin tekrarı değil transferi ve yeniden yapılandırılması olduğunu belirtmiştir.

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye’de de son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, geleneksel eğitim anlayışları terk edilerek yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş ve yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır (Güneş, 2009, 3). Bu öğretim programları, 2004 yılında pilot olarak denenmiş ve sonra 2005 yılında tüm ülkede uygulamaya geçirilmiştir. 2005 yılında uygulamaya geçirilen bu programların temel amacı, bir yandan mevcut program içeriğinde yer alan bilgilerin yapılandırılmasını sağlamak bir yandan da öğrenmenin hayat boyu devam edeceği gerçeğinden hareketle, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler için gerekli beceri, tutum, değer ve anlayışları kazandırmaktır (Çaycı vd., 2014, 120).

Türkiye’de ilköğretim alanında yaşanan bu değişimler etkisini öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarında da göstermiştir. 2006-2007 düzenlemesi olarak bilinen bu değişimin temel amacı lisans programlarını, ilk ve orta öğretim programlarındaki ‘yapılandırmacı anlayış’ çerçevesinde yapılan değişikliklere göre düzenlemektir (Aktepe ve Yalçınkaya, 2014, 217). Bu açıdan bakıldığında öğretmen yetiştiren kurumların 2010 yılından itibaren, Türk Eğitim Sistemi’ne, tam anlamıyla yapılandırmacı anlayışa göre yetişmiş ve bu

anlayışı kendi mesleki hayatlarında uygulayan öğretmenler kazandırdığı şeklinde düşünmek mümkündür.

Bu açıklamalar ışığında, yaklaşık olarak on yıldır eğitim hayatımıza yön veren yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adayları tarafından benimsenip benimsenmediğini, ne şekilde algılandığını, öğrenme-öğretme süreçlerini planlamada nasıl işe koşulduğunu, eğitim sisteminde yarattığı farklılığı, etkililiğini ve uygulanabilirliğini, ayrıca sistemin en önemli parçası olan öğrencilerin genel başarıları üzerinde nasıl bir etki yarattığını, öğretmen adayı görüşleri ile belirlemek için yapılan bu çalışmanın amacı şu şekilde belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma; öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını ve etkililiğine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaç edinmiştir. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan sorular, nicel-nitel veri sınıflamasından dolayı iki grup altında toplanmıştır.

Nicel verilerin analizleri ile cevap aranan sorular:

- I. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ne düzeydedir?
- II. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları, onların cinsiyetlerine ve öğretim türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Nitel verilerin analizleri ile cevap aranan sorular:

- III. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımın etkililiğine ve uygulanabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?
- IV. Öğretmen adaylarının, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Deseni**

Nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı ve karma yapının uygulandığı bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden 'tarama' modeli, nitel araştırma desenlerinden ise 'durum çalışması' kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlarken (Karasar, 2000: 77), durum çalışması deseni, nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgunun veya olayın derinliğine incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı çalışma grubunu, 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıflarda öğrenim gören 186 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki adayların % 77,4'ü bayan, % 22,6'sı baydır. Ayrıca % 49,5'i normal öğretim, % 50,5'i ikinci öğretim öğrencisidir.

Nitel veriler ise bu çalışma grubundaki 41 öğretmen adayı ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Bu adayların 11'i (% 26,83) bay, 30'u (% 73,17) bayandır. Diğer yandan 21'i (% 51,22) normal öğretim, 20'si (% 48,78) ikinci öğretim öğrencisidir. Çalışmada 'kolay ulaşılabilir durum örnekleme' yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme türünde yapılandırmacı, yakın ya da erişilmesi kolay bir durumu ve bireyleri seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 113). Ayrıca çalışma grubunun 4. sınıf öğrencilerinden seçilme nedeni ise, sınıf

öğretmenliği lisans programındaki toplam üç öğretmenlik mesleğine dair uygulama derslerini almış olmalarıdır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak, Evrekli vd. (2009)'nun geliştirip geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptığı 'yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum ölçeği' ile araştırmacının geliştirdiği ve toplam üç açık uçlu sorudan oluşan 'yarı yapılandırılmış görüşme formu' kullanılmıştır. Görüşme formunun çalışmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından iki dil uzmanına ve üç alan uzmanına başvurulmuş, görüşleri alınmış ve forma son hali verilmiştir. Bu sayede görüşme formunun iç geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel çalışmalarda önemli olan geçerliktir çünkü geçerlik güvenilirliği güvence altına almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ise araştırmacı tarafından tekrar yapılmış, dış geçerlik için faktör analizine, iç geçerlik için üç alan ve bir dil uzmanının görüşlerine başvurulmuş, güvenilirlik için ise cronbach  $\alpha$  değeri hesaplanmış ve sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Tutum ölçeği, Evrekli vd. (2009) tarafından 19 maddeden ve toplam 2 boyuttan oluşan bir ölçek olarak geliştirilmiş ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı tutum ölçeğini, 92 sınıf öğretmeni adayına uygulayarak, tekrar faktör analizine tabi tutmuş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tutum ölçeği ile ilgili olarak KMO test ölçüm sonucu .874 olarak bulunmuş, Barlett test of sphericity sonucu ise anlamlılık göstermiştir ( $p < 0.01$ ). Bu sonuçlar, ilgili ölçek üzerinde faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak orijinal ölçekte yer alan 19 maddenin 6'sı, istatistiksel analizler sonucunda ölçekten çıkarılmış ve ölçek 13 maddeye indirgenmiştir. Ölçeğin faktör ortak varyans değerleri ise, 0,335 ile 0,728 arasında bulunmuştur. Bu aşamadan sonra, varimax tekniği döndürme işlemi ile faktör yük değerleri hesaplanmış ve tutum ölçeğinin 2 boyuttan meydana geldiği saptanmıştır. Birinci faktör ölçeğin toplam varyansının % 39,577'sini, ikinci faktör % 13,955'ini açıklamaktadır. Ölçekteki tüm faktörler ise ölçeğin toplam varyansının % 53,532'sini açıklamaktadır. Ölçekte kalan 13 maddeye ilişkin faktör yükleri de 0,573 ile 0,801 arasında değişmektedir. Bu durumda, ölçekteki 13 maddenin, ölçekte kalabilecek nitelikte olduğu sonucuna varılabilir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için de cronbach  $\alpha$  katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı ölçeğin geneli için .859, ilk alt boyu için .895, ikinci alt boyut için ise .456 olarak saptanmıştır. Sonuçta tutum ölçeğinin, sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını, tutarlı ve güvenilir bir biçimde ölçebileceği belirlenmiştir.

### 2.4. İşlem ve Verilerin Analizi

Veri toplama araçları, 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminin son haftasında çalışma grubuna giren öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Tutum ölçeği görüşmeler başlamadan önce tüm öğretmenlere ölçek ile ilgili bilgiler verilerek uygulanmış, daha sonra bunlardan 41'i ile görüşme yapılmış ve bu görüşmede ilgili form doldurulmuştur. Her bir görüşme ortalama 15-20 dakika arası sürmüştür.

Araştırmanın nicel verileri, SPSS 15.0 paket program ile kaydedilmiş ve istatistiksel analizleri yapılmıştır. I. ve II. sorulara ait nicel verilerin analizlerinde frekans, yüzde ve bağımsız t-testi analizlerine başvurulmuştur. Diğer yandan nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kategori ve temalar altında bir araya getirmek ve okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek

yorumlamaktır. Bu nedenle çözümlene süreci; ön hazırlık, kodlama, kategori ve temalara ulaşma, örgütlenme ve yorumlayarak raporlaştırma aşamalarından oluşmaktadır.

### 3. BULGULAR ve YORUM

#### Nicel Bulgular

Çalışmada cevap aranan ilk soru 'öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ne düzeydedir?' şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin veriler, frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak analiz edilmiş ve sonuçlar tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1: Tutum Puanlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Tutum Düzeyi	f	%
Düşük	1	0,5
Orta	24	13
Yüksek	161	86,5
N	186	100

Çalışmanın nicel verilerini toplamak için kullanılan yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde 13 maddeye indirgenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 65'dir. Bu nedenle katılımcıların aldıkları puanlar kategorize edilmiş ve 13-29 arası puan alanlar düşük, 30-48 arası puan alanlar orta, 49-65 arası puan alanlar yüksek tutuma sahip adaylar olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 1'deki değerler incelendiğinde en dikkat çekici bulgunun, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik düşük düzeyde tutuma sahip sadece bir öğretmen adayının bulunduğudır. Diğer yandan bu sınıflamada, yapılandırmacılığa yönelik yüksek düzeyde tutum geliştiren adayların oranı % 86,5'dir ve en büyük orana sahiptir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu 'öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları, onların cinsiyetlerine ve öğretim türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' şeklinde belirlenmiş ve bu soru için toplanan verilerin analizi bağımsız t-testi ile yapılmış, sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2: Tutum Puanlarının Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine ve Öğretim Türlerine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları**

Tutum-Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bayan	144	54,33	5,64	184	1,823	.07
Bay	42	52,55	5,4			
<i>Tutum-Öğretim Türü</i>						
Normal Öğretim	92	52,61	6,03	184	3,254	.001
İkinci Öğretim	94	55,22	4,88			

Bu soruyla ilgili olarak, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $t_{(184)} = 1,823$ ,

$p > 0,05$ ). Diğer yandan bu bulgunun aksine, tutum puanları öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{(184)} = 3,254$ ,  $p < 0,05$ ). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise, normal öğretim türünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçek puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 52,61$  iken bu değer ikinci öğretim öğrencilerinde  $\bar{X} = 55,22$  olarak bulunmuştur. Bu bulgu, ikinci öğretim öğrencilerinin normal öğretim öğrencilerine oranla, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik daha olumlu tutumlar edindikleri şeklinde yorumlanabilir.

### Nitel Bulgular

Raporun bu bölümünden itibaren çalışmanın nitel verilerinin analizleriyle ulaşılan bulgular, belirlenen araştırma soruları çerçevesinde verilmektedir. Çalışmanın görüşme bölümüne katılan 41 öğretmen adayıyla yapılan görüşmelerde, onlara sorulan ilk soru 'Türk eğitim sisteminde 2005 yılından itibaren uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın etkililiği ve uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?' şeklindedir. Yapılan içerik analizi sonucunda ve belirlenen sınıflandırmalar ışığında, 32 öğretmen adayı ilgili yaklaşımın etkili, 9'u ise etkili fakat uygulanamaz olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu yaklaşımın etkisiz olduğu konusunda görüş bildiren bir aday bulunmamaktadır.

Diğer bir anlatımla, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımın etkililiği hakkında ortaya koydukları düşünceler, araştırmacılar tarafından 2 kategori altında ve toplam 10 tema etrafında bir araya getirilmiştir. Bunlardan ilki olan 'yapılandırmacı yaklaşım etkili ve uygulanabilir' kategorisi altında, toplam 6 ana tema belirlenmiştir. Bunları, 'öğrenme sürecinde öğrencinin merkezde ve aktif olduğu', 'öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri sağladığı', 'öğrencinin bilgiye kendisinin ulaştığı', 'öğrencilere gerekli becerileri kazandırdığı', 'öğrenme süreçlerinde yaparak yaşayarak öğrenmeye yoğunlaştığı' ve 'öğrencilerdeki bireysel farklılıklara önem verdiği' şeklinde sıralamak mümkündür.

Diğer taraftan 'yapılandırmacı yaklaşım etkili fakat uygulanabilir değil' kategorisi altında ise, 'öğretmen yetersizliği', 'fiziki alt yapı eksikliği', 'öğrencilerdeki önbilgi ve beceri eksikliği' ve 'ailelerin eğitime bakışı' olarak 4 ana tema sıralanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımının uygulamadaki etkililiğine ve yine bu yaklaşımın en büyük yansımaları olan öğretim programlarının öğretim süreçlerindeki uygulanabilirliğine yönelik öğretmen adayı düşüncelerinden doğan ilk kategori, 'ilgili yaklaşımın etkili ve uygulanabilir' olduğudur. Görüşme yapılan adayların % 78,05'inin görüşleri bu kategori etrafında birleşmekte ve ortaya çıkan düşünce birliklerinden (temalar) en büyük frekansa sahip olanı % 65,63 ile 'öğrenci merkezliliği ve aktifliği'dir. Bu tema genel anlamda, yapılandırmacı yaklaşımın öğreneni öğrenme süreçlerinin her aşamasında merkeze aldığını, her türlü öğretim ve değerlendirme faaliyetlerinin öğrenene yönelik gerçekleştirildiğini ve sonuçta yine öğrenenin bu durumdan kaynaklı aktif, bilginin yapılandırıcısının sadece öğrenenin kendisi olduğunu yansıtmaktadır.

Adayların bu temanın oluşmasında belirttikleri dikkat çeken görüşlere şu şekilde örnekler sunulabilir;

*Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bireyi merkeze alan ve kesinlikle öğrenci aktivitesini gerektiren bir yaklaşımdır. Aksi halde bilginin yapılandırıcısı ve bilgiye anlam yükleyici olamaz. Bu yaklaşıma göre düzenlenmiş bir öğretim sürecinde öğrenci ne kadar aktif olur ve faaliyetlerde ne kadar öğrenciye hitap ederse, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler o kadar sağlanmış olacaktır (E-7).*

*Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci etkinliğine ve katılımına dayanan, öğrencinin aktif olduğu bir ders sürecini sağlayan, bilgilerin kazanılmasına ve edinilen bilgilerin örgütlenerek yapılandırılmasına olanak sağlayan bir yaklaşımdır.....öğrencinin aktif olmasının en temel anahtarı da onun araştırma ve sorgulama becerilerini devreye sokmasıdır (K-26).*

İlk kategorinin ikinci ve üçüncü temaları, % 53,13 ile 'anlamli ve kalıcı öğrenmeler sağladığı' ile 'öğrencilerin bilgilere kendilerinin ulaştığı'dır. Gerçekte belirlenen bu iki tema ince bir çizgi ile birbirinden ayrılmaktadır. Çünkü anlamli öğrenme doğası gereği ancak öğrenen tarafından öğrenilen bilginin kendine mal edilmesi ile sağlanabilir. Bu durum ise öğrenenin, doğal dünyada zaten var olan bilgiye kendi çabalarıyla ulaşması ile sağlanabilir. Diğer taraftan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının belkide en belirgin felsefi temeli, bilgiye öğrenenin ulaşması ve kendine göre özümleyip düzenlemesi gerektiğidir. Bu noktadan hareketle bilgiye kendi gereksinim ve çabalarıyla ulaşan bir bireyin, edindiği bilgileri yine kendi zihinsel yapısına göre düzenlemesi, bilginin o birey için anlamli hale gelmesini sağlayacaktır. Ayrıca anlamlilik kazanan ve bu haliyle problem çözümünde defalarca kullanılan bu bilgilerin zihinsel haritada kalıcı olacağı ve unutulmayacağı ortadadır.

Katılımcılardan biri '*öğrencilerin özellikle öğrenme ortamlarında bilgileri direkt almaları yerine onların dersin işlenişi sırasındaki etkin katılımları, düşünmeleri ve akıl yürütmeleri ile öğrenilen bilgileri unutmayacaklarını düşünüyorum. İnsanların söylenen bilgileri unutmaya ihtimalleri yüksektir. Fakat kendisinin bulup araştırdığı, zihninde kendine göre yapılandırdığı bilgileri unutmaya imkanları çok çok düşüktür (K-6)*' ifadelerini kullanarak, % 53,13 ile şekillenen bu iki temayı birleştirdiğini ve ilişkisini ortaya koyduğunu görmek mümkündür.

Öğrencilerin bilgilere kendilerinin ulaştığıyla ilgili belirtilen birçok görüş içinde, öğrenenin balık tutmayı öğrendiği ifadesi sıklıkla geçmektedir. Örneğin;

*Bu yaklaşımın ve bu sistemin amacı bence öğrenmeyi öğretmektir. Bu sistemde öğrenci bilgiye kendi ulaşıyor, bilgi direkt verilmiyor. Yani bu sistemle öğretmenler, öğrencilerine balık yedirmek yerine, balık tutmalarını öğretiyorlar (K-16).*

Bu metaforunda dikkat çeken nokta, insanın yaşam boyunca sürekli açlık hissedeceği ve her acıktığında ona yanında balık verecek, karnını doyuracak kimselerin olmayacağı ve bu nedenle kendi ayakları üzerinde durarak kendi yemeğini kendisinin çaba sarf ederek bulması gerektiğidir. Bu nedenle birey hem balık tutacak bilgiye hem de gerekli becerilere ancak kendinin ulaştığı durumlarda sıkıntı yaşamayacağı ve her an kimseye ihtiyaç duymadan gereksinimini karşılayacağı belirtilmektedir. Bu metafora bir başka örneği ise, '*yapılandırmacı yaklaşım öğrenciye bilgiyi direkt empoze etmez. Öğrenci bilgiyi kendi araştırır, bulur ve yapılandırır. Böylelikle daha kalıcı öğrenmelere imza atar. Bu yaklaşım bir bakıma öğrenmeyi öğrenmektir. Yani ona balık yemeyi değil balık tutmayı öğret sözünde olduğu gibi, öğrenci öğrenme süreçlerinde kendinden sorumlu ve kendine yeten bir hale getirilmelidir (K21)*' şeklinde verebiliriz.

Belirlenen ilk kategori olan 'yapılandırmacı yaklaşım etkili ve uygulanabilir' kategorisinin diğer temaları ise; % 46,88 ile 'öğrencilere gerekli becerileri kazandırdığı', % 34,38 ile 'öğrenme süreçlerinde yaparak yaşayarak öğrenmeye yoğunlaştığı' ve % 25 ile de 'öğrencilerdeki bireysel farklılıklara önem verdiği'dir.

Öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki gerek aktifliği gerek anlamli ve kalıcı öğrenmeler gerçekteleştirdiği gerekse de onların bilgiye kendilerinin ulaştığı, yine yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerinden biri olan yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesi ile yakından ilgilidir. Diğer bir anlatımla bu kategorinin birinci, ikinci ve üçüncü temaları beşinci tema olan, yaparak ve



yaşayarak öğrenmeye imkan tanınması ile birbirini bütünlemektedir. Bu ifade, bir katılımcının şu cümleleriyle desteklenir niteliktedir;

*Bu yaklaşımın büyüğü bence yaparak ve yaşayarak öğrenmede saklıdır. Çünkü öğrencinin bilgiye ulaşması demek hem araştırma sorgulama becerilerini ve bilgiye ulaşma yeteneklerini kullanması hem de ulaştığı veya yapılandırdığı bilgileri uygulamaya dökmesi demektir. Buda beraberinde zaten öğrencinin aktifliğini ve etkinliğini getirecektir. Kısacası, bir bilginin anlamlı ve karşılaşılan bir problemin çözümünde etkili olabilmesi için mutlaka uygulamaya dökülmesi, ayrıca problemi çözen kişinin de öğrencinin kendisi olması gerekir. Öğretmen ise bu sürece rehberlik eden, bu işi düzenleyen kişidir (E-9).*

Bir başka öğretmen adayı ise ‘...öğrenci bu yaklaşımda yaparak yaşayarak öğrendiği ve bu yolla aktif olduğu için öğrenmelerde kalıcı olmaktadır (K-20)’ şeklinde belirttiği düşüncesi ile bir üst paragraftaki katılımcının düşüncelerine kalıcılığı da eklemektedir. Diğer bir ifadeyle bu düşünce, problem çözümünde gerek bilgilerini gerekse de becerilerini kullanan bireylerin, sahip olduğu bilgilerin işe yaradığını ve sorunları gidermede etkili olduğunu gördükleri anda, karşılaşılabilecek benzer problemler içinde yararlı olacağını anladıkları ve bu nedenle unutmayacakları şeklinde yorumlanabilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya koyduğu bir diğer anlayış ise öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirlenmesi ve öğretim süreçlerinde bu farklılıkların dikkate alınması gerektiğidir. Bireysel farklılıklar ifadesi öğrencilerin fiziki özelliklerinden tutunda bilişsel ve duyuşsal özelliklerine, zihinsel ve psikomotor becerilerine kadar her şeyi içinde barındıran geniş bir kavramdır. Bu yüzden bir öğrencinin okul başarısını ya da başarısızlığını sadece bilişsel yapıya bağlamak imkansızdır. İşte bu noktada anlayış geliştiren yapılandırmacılık, öğrenciyi çok boyutlu tanımaya, yani hem bilgi boyutunu hem de bilginin elde edilmesinde gerekli beceri boyutunu belirleyip, kazandırmaya ve geliştirmeye imkan sağlamaktadır. İfade edilen bu durumun bilincinde olan bazı katılımcılar şu görüşleri bildirmektedir.

*Yapılandırmacı anlayış öğrencileri özgürleştiren bir yaklaşımdır. Yani onları öğrenme ortamlarında dar bir kalıba sokmadan kendi farklılıklarına göre eğitim almalarını sağlamaya çalışmaktadır demek istiyorum. Zaten bu durum başarının en önemli anahtarı değil midir? (K-12).*

*...biraz öncede değindiğim üzere yapılandırmacılıkta öğrenciye nasıl öğreneceğini, bilgiye nasıl ulaşım kullanacağını öğretmiyor muyuz? İşte bunu ancak yine bu yaklaşımın ön plana çıkardığı bireysel farklılıkları belirleyip işe koşmakla sağlıyoruz (K-24).*

Yeni eğitim anlayışının ve öğretim programlarının özellikle ilk ve ortaokullarda öğrencilere kazandırmaya çalıştığı en önemli özelliklerin başında, onları küçük birer bilim adamına çevirmek ve onlar gibi düşünüp hareket etmelerini, problemlere bilimsel çerçevede çözüm getirmelerini sağlamaktır. İşte bu yüzden öğrencilerin bir çok beceri türüne sahip ve hakim olması gerekmektedir. Yapılandırmacı anlayış öğrencilerde bilgiyi inşa etmenin yanında, onları bu bilgileri nasıl elde edecekleri konusunda da geliştirmektedir. Fakat bu sonuca ulaşabilmek için öğrencilerin birbirinden farklı becerilere sahip olması gerekir ki bunların en başında bilimsel işlem ve problem çözme becerileri gelmektedir. Çünkü bu iki beceri türü diğer birçok beceriyi (örneğin gözlem becerisi, iletişim becerisi, muhakeme becerisi, eleştirel düşünebilme becerisi, sorgulama ve analiz becerileri vb.) içinde barındırmaktadır. Ayrıca okuma, yazma, dinleme, konuşma, kendini etkili ifade etme ve temel matematiksel beceriler de yine adı geçen beceri türleriyle yakından ilgilidir.

Yapılandırmacı yaklaşımın bu özelliğine dikkat çeken bazı katılımcılar, ‘...bu yaklaşım ilkokullarda özellikle temel becerileri kazandırma konusunda çok çok etkili (K-7)’, ‘...öğrencilerin özellikle problem çözme, eleştirel düşünme, ilgi alanlarındaki pek çok konuya merak duyma ve araştırma-sorgulama becerilerini geliştirerek, onların bilgilere ulaşmasını ve bilginin de anlamlılık kazanmasını sağladı (K-20)’, ‘öğrencilere üst düzey beceri diye adlandırdığımız beceri türlerini kazandırmada, kullandırmada ve bu yolla geliştirmede yeri doldurulamayacak bir yaklaşımdır (K-23)’, ‘tamam biliyorum bu yaklaşımın anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini ama bence daha çok becerileri kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik bir yaklaşım. Çünkü düşünsenize araştırma-inceleme gibi becerilerden düşünme ve iletişim becerilerine kadar birçok beceri türüne değiniyor ve bunlar üzerinden bilginin yapılandırılmasını sağlıyor (K-30)’, şeklinde belirtmişlerdir.

Yapılandırmacı yaklaşımının etkililiğine ve uygulanabilirliğine yönelik öğretmen adayı görüşlerinden ortaya çıkan ikinci kategori, ‘ilgili yaklaşımın yine etkili fakat uygulanabilir değil’ olduğudur. Fakat burada altı çizilmesi gereken nokta, uygulanabilirliğindeki bu olumsuzluğun yaklaşımdan değil de yaklaşımın uygulanamamasından kaynaklandığıdır. Görüşme yapılan adayların % 21,95’inin görüşlerinden şekillenen bu kategorinin en yüksek frekansa sahip olanı, % 100 ile ‘öğretmen yetersizliği’dir. Diğerlerini, % 77,78 ile ‘fiziki alt yapı eksikliği’, % 55,56 ile ‘öğrencilerdeki ön bilgi ve beceri eksikliği’ ve % 33,33 ile ‘ailelerin eğitime bakışı’ olarak sıralamak mümkündür.

Araştırmada cevap aranan üçüncü sorunun analizi sonucunda ulaşılan ikinci kategori için en dikkat çekici nokta, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmadığını ifade eden öğretmen adaylarının tamamının, bu durumun başlıca nedeni olarak öğretmen yetersizliğini dile getirdikleridir.

52

Yapılandırmacı anlayış 2000’li yıllarda Türkiye’de dikkat edilir olmuş ve 2005 yılındaki ilköğretim programlarının yapımında temele alınmıştır. Fakat yeni ilköğretim programlarına geçişte gerek okulların ve sınıfların fiziki durumlarının gerekli şartları sağlamaması gerekse de o tarihte görevde olan özellikle sınıf öğretmenlerinin etkili bir hizmet içi eğitimden geçirilmemesi, yapılandırmacılığın uygulanamamasına büyük etki sağlamıştır.

2005 yılında eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerine ve anabilim dallarına kayıt yaptıran lisans öğrencileri, 2009 yılında mezun olarak göreve başlamışlardır. Diğer bir anlatımla eğitim sistemini yeniden şekillendiren yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş ve uygulamaya döken öğretmenler ilk kez 2009 ve 2010 yıllarında öğrenci yetiştirmeye başlamışlardır. Bu durum ne olursa olsun öğretmenler arasında bir ayırma neden olmuş ve hatta alanda da etkisini göstermiştir. Zamanla bu etki, eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerde olumsuz bir düşüncenin doğmasına neden olmuş ve araştırmadaki katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir. Örneğin;

K-8 olarak kodlanan bir katılımcı, ‘yapılandırmacı yaklaşım mükemmel ve eğitim sistemimize birçok olumlu katkı sağlayacak bir yaklaşım olmasına rağmen, bu yaklaşımı özümseyip kullanamayan yetersiz öğretmenler elinde etkisizleştirilmiştir. Bu anlayışı ve şekillendirdiği sistemi etkili bir biçimde kullanabilmek ve uygulamalara dökülebilmek için bu konuda yetkin öğretmenlere ihtiyaç vardır. Halbuki 2009 ve sonrası mezunlar ancak ve sadece bu yaklaşım hakkında yeterli bilgi, beceri ve anlayışa sahiptir. Daha eski öğretmenler ne yazık ki bununla ilgili kendilerini tamamlamamışlar ve hatta eski alışkanlıklarından vazgeçememişlerdir’ düşüncesini paylaşarak bu duruma parmak basmaktadır.

Diğer yandan bu konuda çarpıcı bazı yorumlar ise şunlardır;

*Ülkemiz eğitim sisteminde yapılandırmacılığın gerekleri yerine getirilmiyor. Çünkü en başta bu yaklaşımı hakkıyla uygulayabilecek yeterlilikte bir öğretmen kadrosu yok. Özellikle eski yani beş altı yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler, yapılandırmacılığı kendi düşünceleri ve alışkanlıklarıyla yorumlayıp uyguluyorlar ve ortaya tuhaf bir durum çıkıyor (K-1).*

*...yapılandırmacılık maalesef şu anda sadece müfredatta kaldı, uygulamada yok. Nedenini ise çok aramaya gerek yok. Öğretmenler. Çünkü öyle bir hale gelmişler ki bunu uygulama derslerimde çok daha net gördüm, ne yapılandırmacılığı tam anlamıyla uyguluyorlar nede eski sistemi. Arada bir şey yani (E-3).*

*...bir gün staj dersimde uygulama okulunda öğretmenimle yapılandırmacılık hakkında konuşuyorduk. Bana alt yapı yok ki uygulayalım dedi. Oysa kendisinin daha yapılandırmacılığın en önemli bileşeni olan ön ve yeni bilgi ilişkilendirilmesi için gerekli ön değerlendirme çalışmalarından haberi bile yok. Kısacası, bu yaklaşım daha 3-4 yıldır yeni mezunlarla uygulanıyor. Eski öğretmenler ne derirse densin bu programları uygulamada yetersiz (K-11).*

Bu kategori altında görüş bildiren 9 adaydan 7'sinin (% 77,78) ifadeleri incelendiğinde 'fiziki alt yapı eksikliği'nden daha çok, sınıf ortamlarındaki eksiklikleri kastettikleri anlaşılmaktadır. Özellikle köy ve kasaba ya da bazen il merkezinde ama sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okulların ve sınıfların eksiklikleri dile getirilmektedir. Bu tür sınıflarda projeksiyon cihazlarının veya akıllı tahtaların bulunmadığı, bilgisayar ve internet olmadığı, çoğu sıralarda üç öğrencinin oturduğu, hatta okulda fotokopi imkanının bile bulunmadığı ifade edilmiştir. Tüm bunlardan hareketle yapılandırmacı anlayışın uygulandığı bir eğitim sisteminde, öğrencilere ve sınıfa özgü etkinlikler geliştirilip uygulanması gerektiği, ders ve çalışma hatta öğretmen kılavuz kitaplarının bile olmaması gerektiği gerçeğinden hareketle, adayların bu eksikliklere dair yaptıkları gözlemler ve yorumlar önemli hale gelmektedir.

Yapılandırmacı anlayışın uygulanamamasından kaynaklı etkisizliğine aile durumundan atıfta bulunan bazı adaylar (% 33,33) ise öğrenme üzerinde ebevyin desteğinin olmadığına işaret etmektedirler. Örneğin bir katılımcı bu konuda, *'gelişmişlik düzeyi daha düşük bölgelerin okullarında öğrenim gören öğrenciler, ailelerinden yeterli destek alamıyorlar. Bunu stajarımda birçok öğretmen dile getirdi ve bende birçok öğrenci üzerinde bu gözleme ulaştım. Yani ailelerin eğitim seviyeleri düşük. Sonuçta yapılandırmacılıkta, anlamlı öğrenmeler ve okul dışı uygulamalarda okul ve aile işbirliğinin önemi düşünüldüğünde bir ayak hep eksik kalıyor (K-17),* şeklinde düşünce belirtmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilir olmadığını savunan adayların % 55,56 ise öğrencilerdeki ön bilgi ve beceri eksikliğine dikkat çekmektedir. Yapılandırmacı anlayışın öğrenmenin doğasını açıklarken işe koştuğu özümleme ve düzenleme süreçleri ön bilgi yeni bilgi ilişkilendirmesine dayanır. Diğer bir anlatımla öğrencilerin ön bilgilerindeki eksiklikler yapılandırmacı bir sınıf ortamında öğrenilecek bilimsel bilgiyle giderildiğinde özümleme ile öğrenme gerçekleşir. Diğer yandan ön bilgileri olan ama ön bilgilerinde yanlışlar bulunan öğrenciler ise yine bunları yeni ve bilimsel bilgilerle ilişkilendirerek, yanlışları yok ederek, doğru bilgiyi düzenleme süreci ile yapılandırmaktadır. Her durumda yapılandırmacılıkta anlamlı öğrenme, ön ve yeni bilginin ilişkilendirmesi ile olmaktadır. Bu durumda ön bilgi, okul öncesi yaşantı ve deneyim ile okul öncesi dönemde kazanılması gereken temel becerileri olmayan veya çok eksik olan öğrencilerin, yeni bilgiyi kendilerine mal edecek düzeyde yapılandırmaları zorlaşmaktadır.

Yukarıda ifade edilen durumun önemini aldığı lisans eğitiminden bilen ve öğretmenlik uygulamalarındaki gözlemleriyle birleştiren katılımcılar şu ilgi çekici ifadeleri dile getirmektedir.

*Yapılandırmacı yaklaşım her öğrenci üzerinde aynı etkiyi gösteremeyebilir ya da aynı başarıyı sağlayamayabilir. Çünkü unutulmaması gereken nokta bu yaklaşım, öğrenme sürecinde çocukların önbilgisini gerektirdiğidir. Özellikle ilkokuldaki bir öğrenci için önbilgi okul öncesi yaşamda oluşmaya başlar. Bu dönemde yetersiz bir çevre ve etkisiz bir anne baba tutumu onları okul yaşamlarında başarısızlığa itebilir (E-4).*

*Yapılandırmacılık bireysel farklılıkları ama özellikle çocukların önbilgilerini, ön becerilerini ve hatta genel anlamda ön yaşantılarını dikkate alan ve bunun üzerinden öğrenme sürecini başlatan bir yaklaşımdır. Bu durumda etkili bir okul öncesi eğitimi geçiren veya bilinçli bir aile eğitimi alan öğrencilerle bunları alamayan öğrenciler aynı olabilir mi? Olmaz elbette. Bu yüzden yapılandırmacılık belli düzeyde ön hazırlığı olan öğrenciler için çok etkili. Olması gereken ailelerin çocuk daha okula başlamadan önce çocuklarına gerekli yaşantıları sağlamaktır (K-19).*

Araştırmanın nitel veri toplama bölümüne katılan 41 öğretmen adayıyla yapılan görüşmelerde, onlara yöneltilen ikinci soru 'Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci başarısı üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?' şeklindedir. Yapılan analizler sonucunda, 30 öğretmen adayı (% 73,17) ilgili yaklaşımın öğrenci başarısını yükselttiği, 11'i (% 26,83) etkilemediğini ifade ederken, hiçbir aday başarıya olumsuz bir etkisi olduğundan bahsetmemektedir.

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşımın başarıyı olumlu etkileyerek yükselttiği konusundaki görüşleri, araştırmacı tarafından yine 2 kategori altında ve toplam 6 tema etrafında bir araya getirilmiştir. Bunlardan ilki olan 'yapılandırmacı yaklaşım öğrenci başarısını yükseltmiştir' kategorisi altında toplam 4 tema belirlenirken, ikinci kategori olan 'yapılandırmacı yaklaşım öğrenci başarısını etkilememiştir' kategorisinde 2 tema saptanmıştır.

İlk kategori için belirlenen temalar, tekrarlanan kavram frekansına göre sırasıyla; 'öğrenci aktifliği ve etkinliğini sağlaması', 'araştırma ve problem çözme becerilerini kazandırması', 'duyuşsal özellikleri geliştirmesi' ve 'bireysel farklılıklara yoğunlaşması' şeklindedir. Diğer yandan ikinci kategorinin temaları ise, 'öğretmen kaynaklı durumlar' ve 'öğrenci kaynaklı durumlar' olarak sıralanmaktadır.

Bu kategoriler için önemli olan nokta, öğrenci başarısını yükselten etmenlerin yaklaşımın kendi özelliklerinden kaynaklandığını fakat başarıyı değiştirmediğini savunan düşüncelerin yaklaşımdan değil yaklaşımın uygulayıcısı olan öğretmenlerden ve yaklaşımın uygulandığı öğrenci özelliklerinden kaynaklandığını temele alıyor olmasıdır.

Yapılandırmacılığın öğrenci başarısını yükselttiğine yönelik görüş bildiren 30 öğretmenin ifadelerinden şekillenen temaların yüzdeleri sırasıyla, % 86,67 ile 'öğrenci aktifliği ve etkinliğini sağlaması', % 53,3 ile 'araştırma ve problem çözme becerilerini kazandırması', % 23,3 ile 'duyuşsal özellikleri geliştirmesi' ve % 13,3 ile 'bireysel farklılıklara yoğunlaşması'dır.

Gerçekte başarı kavramı belirlenen amaca ya da amaçlara ulaşabilme anlamına gelmekte ve oldukça geniş kapsamlı bir kavram olarak ele alınmaktadır. Bununla birlikte, bu kavramı öğrenci başarısı olarak sınırlandırdığımızda, onların ulaşılması istenilen amaçlara ulaşma derecesi olduğu ve başarı ile amaca ulaşma arasında bir doğru orantı bulunduğu görülmektedir. Diğer yandan toplumun her kesimi için yok sayılamayacak bir algı, öğrencilerin başarıları ile onların derslerinde elde ettikleri akademik başarının kastedildiğidir. Halbuki başarıyı oluşturan tek faktör öğrencilerin bilişsel yapısı ile ilgili değildir. Onların psikomotor fakat özellikle duyuşsal alanlardaki amaçlara ulaşma dereceleri de başarıyı oluşturan faktörlerdir.

Diğer bir anlatımla öğrencilerin sadece sınıf içi başarıları veya ders başarıları (akademik başarı), genel anlamda onların başarılarının tek yordayıcısı değildir. Öğrencilerin hem sınıf içi

hem de sınıf dışı faaliyetlerde ve anlayış geliştirme çalışmalarında işe koşacakları psikomotor becerileri kullanma düzeyleri ile duyuşsal giriş özelliklerini olumlu yönde geliştirme çabaları da genel anlamdaki başarının bileşenleridir.

Bu açıdan bakıldığında katılımcı öğretmen adaylarının, yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin sadece akademik değil genel anlamdaki başarılarını yükselttiğine dair düşüncelerinin en belirgin tetikleyicisi, öğrencilerin gerek sınıf içi ve okul faaliyetlerinde gerekse de okulunda içinde bulunduğu günlük yaşamlarında gerçekleşen öğrenmelerde merkezde olduğudur. Yapılandırmacı felsefe, okulu yaşamın bir parçası olarak görmekte ve öğrenciyi okul üzerinden hayata hazırlamakta, onu günlük yaşamındaki problemlere hazır hale getirerek her ortamda gerçekleştireceği öğrenmeleri, sağlıklı ve ustaca yönetmelerini sağlamayı amaç edinmektedir.

Öğretmen adaylarının % 86,67 gibi önemli bir çoğunluğu, bu gerçekten hareketle yapılandırmacı anlayışın öğrencileri hep merkeze aldığını, tüm faaliyetlerde etkin görev almalarını sağladığını, gerek bilgiye ulaşma sürecinde gerekse de ulaşılan bilgiyi uygulamaya dökme sürecinde onu aktif kıldığını ifade ederek, başarıyı pozitif yönde arttırdığını dile getirmişlerdir. Bu görüşlere şu ifadeleri örnek gösterebiliriz.

*Yapılandırmacı yaklaşım ve onun uzantısı öğretim programları, öğrenciyi merkeze alarak öğretim gerçekleştirmektedir. Bu nedenle yapılandırmacılığın öğrencilerin sadece bilişsel bilgi ve beceri boyutunu değil, psikomotor ve duyuşsal alanlarındaki beceri ve özellikleri de geliştirdiğini söyleyebiliriz. Ben bu durumu üç dönemdir aldığım uygulama derslerinde defalarca gözlemlerim. Durum böyle olunca çocuk çok yönlü gelişim göstermekte ve her zaman merkezde olduğu için, öğrenme nerde gerçekleşirse gerçekleşsin sürecin içinde bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencinin başarısı her anlamda yükselmektedir bu yaklaşım sayesinde (K-13).*

*Bu yaklaşımda öğrenci hep öğrenmenin merkezinde ve aktif değil mi? Evet. İşte bu nedenle yapılandırdığı bilgiler ezbere değil. Yani sorgusuz ve sualsiz alıp kabul etmiyor. Bunun yerine bilgiye kendi ulaşıyor ve anlamlı hale geliyor. Anlamlı bilgi aynı zamanda kalıcıdır çünkü her an uygulamaya dökülür. Sonuçta bilgi böyle kullanıldıkça ister istemez çocuğun başarısı yükseliyor (K-16).*

*...unutmamak gerekir ki yaparak ve yaşayarak öğrenme, ezberciliği yok eder ve ezberlenmeyen her bilgi başarıyı yükseltir (K-18).*

*...ben geleneksel yani ezberci eğitimle yetiştim, kardeşim ise yapılandırmacı anlayışta eğitim aldı. Aramızda bence çok büyük bir fark var. O farkta, onun benden çok daha iyi gelişmiş bir el becerisi, olayları farklı açılardan görebilme gücü, bilgiyi problem çözmede kullanma ustalığı ve kazanmış olduğu değerler. Bu yüzden bu yaklaşımın başarıyı arttırdığı tartışılmaz bir gerçektir (E-7).*

Katılımcıların % 53,3'ünün, yapılandırmacılığın öğrenci başarısı üzerindeki etkiliğinin bir nedeni olarak gösterdikleri problem çözme becerileri, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önlerine çıkan veya kasıtlı olarak çıkartılan problemleri çözme ve çözerek bilgiyi anlamlı hale getirme için gerekli olan becerilerdir. Eğer problemi sadece matematiksel işlemler olarak değil de daha geniş bir anlamda, amaca ulaşmayı engelleyen her bir durum olarak nitelendirirsek, o zaman hangi dersin ve ders konusunun öğretiminde olursa olsun önemli bir ders materyali olarak düşünebiliriz. Burada anlatılmak istenen durum, doğal dünyada zaten var olan problemlerden konuyla ilgili ve öğrenci seviyesine uygun olanlarının, rahatlıkla öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşma ve bilgiyi kullanarak daha anlamlı ve kalıcı hale getirme aracı olarak kullanılabileceğidir.

Diğer yandan araştırma becerilerini ise genel olarak bilimsel işlem becerileri olarak adlandırabilir ve 'bilgi oluşturmada, problemler ve çözümleri üzerinde düşünmede ve sonuçları formüle ederek aktarmada kullanılan beceriler' şeklinde tanımlanabilir. Bu açıdan bakıldığında problem çözme ile bilimsel işlem becerilerinin aynı kaynaktan doğarak, karşılaşılan bir problemin çözümünde etkili ve yaratıcı yollar bulmada ve bu sayede edinilen bilgilerin işlevsel hale getirilerek zihinsel yapıya anlamlı bir biçimde kodlanmayı sağladığını ifade edebiliriz.

Yapılandırmacı yaklaşım hakkında belkide en az bilgiye sahip bir insanın dahi ilk söyleyebileceği olgunun, bu yaklaşım öğrencileri bilginin ezberlenmesinden kurtardığı ve bilgiyi bularak ve kullanarak daha sağlıklı, anlamlı ve kalıcı bir şekilde yapılandırdığıdır. Bu nedenle yukarıda açıklanan her iki beceri türünün, öğrencileri yapılandırmacılığın bu getirisinden faydalanmalarını sağlayarak daha etkin bir zihin gücüne ulaştırdığı ve doğal olarak gerek akademik gerekse de günlük yaşamdaki başarılarını artırdığı ortadadır.

İfade edilen bu durumu dile getiren katılımcıların bazı görüşlerini şu şekilde vermek mümkündür;

*Başarının anahtarı uygulayarak öğrenmedir. Bu durumu sağlamanın en kolay ve en etkili yolu da yaparak ve yaşayarak öğrenmeye ağırlık vermektir. İşte yapılandırmacı anlayış bunu temel alıyor ve bu süreçte öğrencilerin merak duyguları harekete geçerek onların konuyu araştırma, bilgiye ulaşma ve daha sonra ulaştığı bilgiyi bir problemin çözümünde kullanarak olası etkisini ve önemini kavrama işlemleri gerçekleşiyor. İşte bu sayede öğrencinin başarısı da artmış oluyor (K-25).*

*Yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi hayata hazırlar. Bunu sınıf ortamında onlara sunulan problemlerle yaptıkları alıştırmalarla sağlar. Yani bir öğrenciyeye günlük yaşamdan çeşitli yollarla ki en önemlisi örnek olaydır, konuya özgü bir problem sunan ve ulaştığı bilgiyi bu problemin çözümünde kullandırtan bir öğretmen, öğrencisini, gerçek yaşamda karşılaşılabileceği benzer sorunlara hazırlamıştır. Bu sayede öğrencinin hem sınıf ve ders başarısı artacak hem de yaşamında her zorluğun üstesinden gelen mutlu bir birey olacaktır (K-26).*

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenenin bireysel farklılıklarını dikkate alan ve bu farklılıkları zenginlik şeklinde algılayarak öğrenme sürecine dahil eden bir anlayıştır. Fakat bireysel farklılıklar kavramı tıpkı başarı kavramı gibi geniş kapsamlı bir kavramdır. Öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin fiziksel özelliklerinden tutunda zeka, yetenek, ilgi, dikkat, motivasyon, tutum, önbilgi, öz denetim, öz yeterlik ve kişilik özelliklerine kadar bir çok etmen onların bireysel farklılıklarına işaret etmektedir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarına işaret eden ve bunları belirleyerek veya ölçerek öğretime buna göre şekil verilmesinin gerektiğini savunan yapılandırmacılığın bu sayede başarıyı artırdığına inanan öğretmen adayları (% 13,3)'ndan biri, 'Yapılandırmacılık öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine imkan tanımıştır. Onların bireysel farklılıklarının yine öncelikle kendileri tarafından bilinmesine, kendilerini tanımalarına yol açmıştır. Daha sonra öğretmen bu farklılıklara göre çeşitli stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanarak onlara daha fazla hitap etmiştir. Zaten başarı bence sadece derslerden yüksek not almak değildir. Etkili soru sorabilen veya kendi yeteneklerinin farkında olarak bir işi planlayabilen bir öğrencide başarılıdır (K-30)' ifadelerini kullanarak bu durumun altını çizmiştir.

Bu konuda dikkat çeken bir diğer görüş ise; 'Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilere bir güven aşılamaktadır. Bu sayede yapılandırmacı sınıflarda pasif, pısırık öğrenci bulmak zorlaşmıştır. Kendine güvenen bir çocuk ders başarısı için elinden geleni yapabilir. Bence bilgiyi öğrencilere sunmadan veya buldurmadan önce onların kendilerine olan güveni sağlanmalı, ben

*bu işi yapabilirim duygusu aşılmalıdır. Bu nedenle bu yaklaşımın ve öğretim programlarının duyuşsal alanla ilgili getirileri çok önemlidir (K-7)', şeklinde sunulabilir.*

K-7 olarak kodlanan bu öğretmen adayının, ilgili yaklaşımın bireysel farklılıklar ile duyuşsal özellikleri ilişkilendirdiği bu görüş çok manidardır. Çünkü duyuşsal alan farklılıkları da bilişsel ve psikomotor alan farklılıkları gibi öğrenme ve başarı üzerinde etkilidir. Bu etkilenmeyi, 'yapılandırmacı yaklaşım öğrenci başarısını yükseltmiştir' kategorisi altında, % 23,3 ile 'yapılandırmacılığın duyuşsal özellikleri geliştirmesi' teması da göstermektedir.

Duyuşsal alan genel olarak duygularla ilgilidir. Öğrencilerin özellikle öğrenme ortamlarında barındırdıkları duygular, onların davranışlarını etkilemekte veya davranışlarından etkilenmektedir. Öğrencilerin duyuşsal alan özelliklerine öz benlik, akademik öz benlik, tutum, değer, öz yeterlik, inanç, ilgi gibi faktörleri örnek verebiliriz.

*Bence yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin öz yeterlik alanlarına önemli katkı vermektedir. Çünkü özellikle öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinde benim sürekli dikkatimi çeken durumlar içinde, öğrencilerin derslerindeki başarının o derslere bakış açılarından çok etkilendiği, öne çıkmaktadır. Yani eğer bir öğrenci örneğin fen dersini seviyor, ilgileniyor ise bu derse karşı tutumu olumlu yönde değişiyor ve her etkinliğe katılmaya çalışarak sürekli öğretmenine kulak veriyor. Sonuçta ister istemez bu derste ki notu ve katılımı artıyor (E-11), şeklindeki düşüncesini aktaran bir aday, duyuşsal alan özelliklerinden olan tutumun ve öz yeterliğin başarıyı nasıl etkilediğini analiz etmeye çalışmaktadır.*

Örneğin benlik kavramından şekillenen öz yeterlik algısı her ne kadar akademik başarı ile doğru orantılılık göstermese de 'ben bu işi yapabilirim' cümlesiyle özetlenebilecek öz yeterlik kavramı, öğrencilerin başarıyı yakalayabilmesi adına itici bir güç olmaktadır. Daha doğrusu duyuşsal alan özellikleri pek çok kez bilişsel davranışlar ve okul başarısı için bir motivasyon kaynağı olmaktadır.

Araştırmanın nitel sürecinde katılımcılara sorulan ikinci soruya (yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci başarısı üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?) 11 (% 26,83) aday, yapılandırmacılığın başarı üzerinde etkisiz kaldığı yönünde görüş bildirmişti. Bu görüşlerden şekillenen ve bu araştırma sorusunun ikinci kategorisi olan 'yapılandırmacı yaklaşım öğrenci başarısını etkilememiştir' kategorisi ise 'öğretmen kaynaklı durumlar' ve 'öğrenci kaynaklı durumlar' olarak iki temaya ayrılmaktaydı.

Önceden de ifade edildiği üzere yaklaşımın, başarıyı değiştirmedeğini savunan düşüncelerin yaklaşımın kendinden değil uygulayıcısı olan öğretmen ve öğrenci özelliklerinden kaynaklandığı önemli bir noktaydı.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisizliğini öğretmen özelliklerine bağlayan katılımcıların oranı % 72,73 iken öğrenci özelliklerine bağlayanların oranı ise % 54,55'dir.

Örneğin ilk tema altına yerleşen bir adayın görüşü, 'iki dönemdir aldığım ve üçüncü dönemde de halen devam ettiğim uygulama derslerimde gördüm ki sınıf ortamında yapılandırmacılık adına hiçbir şey yapılmıyor. Hatta aksine geleneksel anlayış ve izleri halen takip ediliyor. Bunun nedeni öğretmenlerin bilinçsizliği ve elbette yeni anlayışı ve programları bilmemeleri, öğrenmek istememeleri (K-8)', şeklindedir ve yapılandırmacı anlayışın okullarda uygulanmadığını nedenleri ile açıklamaktadır.

K-8 kodlu katılımcı, yaklaşımın öğrenmenin doğasına çok uygun olduğunu ve öğrenci başarısı için her türlü önlemi ve yeniliği içerdiğini belirtmekte fakat öğretmenlerin bu

yaklaşım ile ilgili bilgilerinin bulunmadığını ve sonuçta bu yaklaşıma göre yapılan öğretim programlarının da tam anlamıyla ve ruhuyla uygulanmadığını not düşmektedir. Çünkü ifadelerinin devamını ‘...yapılandırmacılığın öğrenci üzerindeki etkisi için ne desem yanlış olur. Çünkü ortada uygulanan tek yaklaşım, hala davranışçı hala ezberci anlayış. Hatta öğrenciler hala birer at yarışı. Sonuçta ortada bir başarı elbet var ama bu yapılandırmacı anlayış içindeki öğrenci başarısı değil, ezber başarısı ve geçici...(K-8)’, şeklinde getirmektedir.

Bu temanın görüşleriyle doğmasını sağlayan 8 katılımcı hemen hemen aynı ifadelerde bulunmaktadır. Örneğin bir başka düşünce şu şekildedir;

*Ne yazık ki bu anlayışı uygulamakla sorumlu yapılandırmacı olarak nitelendirilen öğretmenlerimiz, bakanlığın onlara programı uygularken bir rehber olarak gönderdiği, bakan rehber diyor, öğretmen kılavuz kitaplarını noktasına kadar takip ediyor. Ama biz yeni nesil öğretmenler bunun böyle olmayacağını, kendi öğrencilerimize göre programı kullanıp öğretimi şekillendireceğimizi biliyoruz. Ya tüm Türkiye için hazırlanan bir dersin kılavuz kitabı nasıl olurda neredeyse aldığı nefes bile farklı olan öğrencilere aynı şekilde uygulanabilir. Yanlış bence yanlış. Sonuç başarısızlık...(E-1).*

Bu düşünce ise yapılandırmacı anlayışı uygulayan ve eğitim sistemini buna göre şekillendiren ülkelerde, çalışma yapıları veya kitapları haricinde öğrenci ders kitaplarının ve öğretmeni sınırlayan bir kılavuz kitaplarının olmaması gerektiği, gerçeğini açıkça doğrulamaktadır. Çünkü doğrulanan bu durum, tek merkezden hazırlanan ve gönderilen ders materyallerinin tüm öğrencilerin özelliklerini içermeyeceği ve sonuçta öğretmenin kendi sınıfına göre derslerini planlayıp ama yapılandırmacı anlayış çerçevesinde yürüteceği anlamına gelmektedir. En basitinden aynı okuldaki aynı düzeydeki iki farklı sınıf için bile bu durum geçerlidir çünkü en başta sınıfları oluşturan öğrencilerin ön hazırlıkları (ön bilgi, ön yaşantı, ilk kavramlar, kavram ve bilgi yanılgıları vb) bile aynı değildir.

Sonuçta yapılandırmacı yaklaşımın kendi sahip olduğu eğitimsel özelliklerden bağımsız olarak oluşan bu öğretmen yetersizliğinin, yaklaşımın öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etki yaratamamasında etkili bir neden olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan yaklaşımın yine başarıyı istenen düzeylere çekememe nedenlerinden bir diğeri olarak öğrenci yetersizliği dile getirilmiştir.

*‘Lisans eğitimimizde öğrendik ve uygulamalarda da bizzat gözlemledik ki yapılandırmacılık belli düzeyde öğrenci özelliği gerektiren bir durumdur. Yani anlatmak istediğim şey okul öncesi yaşamı çok niteliksiz geçmiş hatta okul öncesi belkide ana sınıfı eğitimi bile almamış bir öğrenci, bunun aksi bir öğrenciyle bu sistemde yarışamaz...(K-10)’,* sözlerini kullanan bir katılımcı, yapılandırmacılığın anlamlı öğrenme adına sürekli üzerinde durduğu, hatta yapılandırmacı yaklaşımın doğmasına neden olan ‘eski ve yeni bilgi ilişkilendirilmesi ile öğrenme gerçekleşmelidir’ ilkesine parmak basmaktadır.

Açıklanmak istenen durum, öğrenme ortamına gelen ve belli öğrenmeleri gerçekleştirecek olan öğrencilerin, öğrenilecek konularla ilgili belli düzeyde yaşantılarının ve ön bilgilerinin olması ile öğrenme sürecinde kullanacağı belli bazı temel becerilere iyi kötü sahip olarak gelmesidir. Çünkü öğretmen yapacağı ön değerlendirmeler ile bu yapıları ortaya çıkaracak ve dersini bunlar üzerinden planlayacaktır. Kısacası açıklanan bu durum, yapılandırmacılığın vazgeçilmezlerinin başındadır.

Aynı katılımcı sözlerine, ‘...ne olursa olsun aynı düzeyde başarı elde edemez. Bunun çaresi öğrencilerin nitelikli, dolu dolu bir okul öncesi yaşamı ve eğitimi geçirmeleridir. Bunu sağlayacak ise en başta anne ve babalardır. Bakıcı ellerinde büyüyen veya en azından sorduğu o



*merak dolu soruları yanıtızsız kalan çocuklar değil (K-10)*, şeklinde devam etmekte ve yaklaşımın bu nedenle başarı üzerinde çok etkili olmadığına dikkat çekmektedir.

Yukarıda öğrenci özelliği ile nitelenen bu durumu, öğrencilerin yetiştikleri çevreyle olan ilişkisine göre irdeleyen bir başka görüş ise şudur;

*Gelir seviyesi ya da eğitim seviyesi düşük bölgelerdeki okulların fiziki şartları da çok kötü. Bunu çok kez gördüm, yaşadım. Zaten bu tür bölgelerdeki çocukların bilgi, beceri veya başka yeterlilikleri de alt düzeyde. Sonuçta bu iki durum birleşince bir öğretmen yapılandırıcılık konusunda ne kadar usta olursa olsun sonuç yine başarısızlık. Çünkü ortada uygulanacak bir yaklaşım kalmıyor ki. O nedenle bu anlayıştan başarıyı bekliyoruz? O zaman önce alt yapısı kurulmuş, şartları düzenlenmiş okullar yapalım ve mutlaka okul öncesi eğitim almalarını sağlayalım çocuklarımızın (E-4).*

Bu konuda son bir öğretmen adayı düşüncesi, çok dikkat çekici olduğu için verilmeden geçilemeyecektir. Bu görüş şöyle ifade edilmiştir;

*'...yani demek istediğim, ne başarısı! O kadar çok eksik var ki daha. Tek başına bir yaklaşım bu işi çözer mi? Çözemez. Bizler bunu yaşıyoruz, okullarda görüyoruz. Görmeyenler ise lütfen ülkemizin PISA sonuçlarına baksınlar (K-1).*

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşıma yönelik sahip oldukları tutumların düzeyini belirlemeye, bu tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesine, ayrıca yine adayların yapılandırıcılığın etkililiğine, uygulanabilirliğine ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

Öncelikle çalışma grubu içinde yer alan öğretmenlerin % 86,5'i yapılandırıcı yaklaşıma yönelik olumlu ve yüksek düzeyde bir tutuma sahip olduğu, ayrıca ikinci öğretimde öğrenim gören adayların tutumlarının normal öğretim öğrencilerinin tutumlarına oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t_{(184)} = 3,254$ ,  $p < 0,05$ ,  $\bar{X}_{i.ö} = 55,22$ ,  $\bar{X}_{n.ö} = 52,61$ ).

Daha sonra çalışmanın nitel bölümünde elde edilen verilerle yapılan içerik analizi sonucunda, görüşmeye dahil olan adayların % 78,05'i ilgili yaklaşımı etkili ve uygulanabilir olarak değerlendirirken, % 21,95'i etkili fakat uygulamada sıkıntılar yaşandığını belirtmiştir. Diğer yandan adayların % 73,17'si bu yaklaşımın öğrenci başarısını artırmada etkili olduğunu, % 26,83'ü ise başarı üzerinde etkisinin bulunmadığını ifade etmiştir.

Çalışmanın nitel bölümü için oluşturulan 3. araştırma sorusuna ait verilerin analizleri toplam iki kategorinin ve 10 temanın doğmasına neden olmuştur. 'Yapılandırıcı yaklaşım etkili ve uygulanabilir' kategorisinde şekillenen temalar aşağıdaki gibidir;

- Öğrenme sürecinde öğrencinin merkezde ve aktif oluşu (% 63,63),
- Öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlanması (% 53,13),
- Öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması (% 53,13),
- Öğrencilere gerekli becerileri kazandırması (% 46,88),
- Öğrenme sürecinde yaparak ve yaşayarak öğrenmeye yoğunlaşması (% 34,38),
- Öğrencilerde bireysel farklılıklara önem vermesi (% 25).

3. araştırma sorusu için belirlenen ikinci kategori ise (yapılandırmacı yaklaşım etkili fakat uygulanabilir değil) toplam 4 temadan oluşmuştur. Bunlar;

- a. Öğretmen yetersizliğinden kaynaklı durumlar (% 100),
- b. Fiziki alt yapı eksikliğinden kaynaklı durumlar (% 77,78),
- c. Öğrencilerdeki hazırbulunuşluk (önbilgi, beceri vb.) eksikliğinden kaynaklı durumlar (% 55,56),
- d. Öğrencilerin ailelerinin çocuklarının eğitime bakış açısından kaynaklı durumlar (% 33,33).

Araştırmanın 4. araştırma sorusu için yapılan içerik analizleriyle yine iki kategori ve toplam 6 tema belirlenmiştir. 'Yapılandırmacı yaklaşım öğrenci başarısını yükseltmede etkili' kategorisi için oluşan temalar şunlardır;

- a. Öğrenme süreçlerinde öğrenci aktifliğini ve etkinliğini sağlaması (% 86,67),
- b. Öğrencilere araştırma ve problem çözme becerilerini kazandırması (% 53,3),
- c. Öğrencilere istenen duyuşsal özellikleri kazandırması (% 23,3),
- d. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına yoğunlaşması (% 13,13).

4. araştırma sorusu için belirlenen ikinci kategori ise (yapılandırmacı yaklaşım öğrenci başarısını artırmada etkisizdir) toplam 2 temadan oluşmuştur. Bunlar;

- a. Öğretmenlerden kaynaklanan durumlar (% 72,73),
- b. Öğrencilerden kaynaklanan durumlar (% 54,55).

Araştırmanın çalışma grubuna dahil olan katılımcıların büyük çoğunluğu, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ve öğretme ortamlarına sağladığı en karakteristik temel ilkeleri ve doğurgaları işaret ederek, bu yaklaşımın eğitim sisteminin her bir bileşenini şekillendirmede etkili olduğunu ve aynı zamanda sistem içinde rahatlıkla uygulamaya dökülebileceğini belirtmişlerdir. Fakat bu konuda daha çekimser görüş bildiren katılımcılar, yaklaşımın etkililiği konusunda aynı paydada yer almışlardır. Buna rağmen uygulanabilirlik konusunda oldukça olumsuz görüşler bildirmişler ama bu olumsuzluğun, yaklaşımın kendinden kaynaklanmadığını, yaklaşımın uygulanabilirlik düzeyini belirleyen dört faktörden etkilendiğini belirtmişlerdir.

Bu faktörler sırasıyla; öğretmen, fiziki şartlar, öğrenci ve velilerdir. Bu kategoride görüş bildiren öğretmen adaylarının üzerinde ortak kanıya vardıkları durum öğretmen yetersizliğidir. İlgili yeterliliğe sahip olmayan öğretmenleri ise özellikle son beş yıldır mezun olup atanan öğretmenler hariç, sistemde önceden var olan öğretmenler şeklinde saptamaktadırlar. Katılımcılara göre yapılandırmacı yaklaşımın eğitim fakültelerinin lisans programlarına girdiği 2006 yılından itibaren, bu programlara kayıt yaptırarak dört yıl sonra mezun olan adaylarla başlayan ve günümüze kadar devam eden süreçte yetişen ve atanan öğretmenler, yapılandırmacı anlayışa göre eğitim almışlar ve bu yaklaşıma göre eğitim veren birer öğretmen yapısına bürünmüşlerdir. Bu nedenle Milli Eğitim Sistemi içinde yapılandırmacı yaklaşımı en ince ayrıntısına kadar uygulayabilmişler ve önemli başarılarla imza atmışlardır. Fakat diğer yandan sistemde zaten var olan ve kendi lisans eğitimlerini yapılandırmacı anlayış çerçevesinde almayan, kendi mesleğinin gerekliliklerini bu anlayışa göre yerine getiremeyen, üstelik bu duruma rağmen kendini bu konuda yetiştirme çabası içine girmeyen öğretmenler, ilgili yaklaşımı kendi planladıkları öğrenme öğretme süreçlerinde uygulayamamışlar ve başarısız olmuşlardır. Tekrar altını çizmek gerekir ki bu olumsuzluk yaklaşımdan değil yaklaşımın yürütücüsü olan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır.

Diğer yandan yapılandırmacı yaklaşımın uygulamadaki etkisini en aza indiren diğer etmenlerden biri de öğrenci ve veli özellikleridir. Bu durumun oluşumundaki en önemli sebepler ise öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun nitelikli bir okul öncesi yaşam geçirememiş, yapılandırmacı sisteme hazırlayıcı (örneğin temel bilgi ve beceriler açısından gibi) okul öncesi eğitim alamamış ve neredeyse okul yaşamıyla ancak ilkokul birinci sınıfla tanışmış olmalarıdır. Ayrıca velilerinde bu noktada tam bilinçlendirilmemiş olması, kendi çocuklarının bu esikliklerini gidermek için bir çaba içine girmemeleri ve en önemlisi de çocuklarının okul yaşamlarına ebeveyn desteği ve ilgisi vermemeleri, okul ortamı ile ev ortamının birbirinden kopmasına neden olmaları, okulu yaşamın bir parçası olarak gören ve öğrenmeyi de okul ile sınırlandırmayan bu yaklaşımın etkililiğine darbe vurmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci başarısı üzerinde oldukça etkili olduğunu belirten katılımcılar; yine bu yaklaşımın kendi karakteristik özelliklerinden dem vurarak, başarı için özellikle gereken temel bazı becerilerin ve olumlu duyuşsal özelliklerin bu yaklaşımla sağlıklı bir şekilde kazandırılmasının ve elbette farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin bu farklılıklarını birer çeşitlilik olarak görüp öğrenme öğretme ortamının buna göre düzenlenmesinin, başarı için güçlü birer sebep olduğunu vurgulamışlardır. Diğer yandan yapılandırmacı anlayışa uygun bir öğretim yürütemeyen, biraz önce ifade edilen nedenleri sağlayamayan öğretmenlerden ve bunun bir devamı niteliği taşıyan, gerek öğretmen gerekse de veli desteği alamayan öğrencilerden dolayı yapılandırmacılığın istenen düzeyde bir başarı sağlayamadığını savunan öğretmen adayları da bulunmaktadır.

İfade edilen tüm bu düşünceler ışığında Milli Eğitim Sistemi içinde hizmet veren öğretmenlere, yapılandırmacılığın felsefesinden tutunda sınıf içi uygulamalarına kadar her bir boyutunun incelik ve ustalıkla öğretilmesi ve takibinin yapılması önerilmektedir. Ayrıca velilerinde bu süreçte bilinçlendirilmeleri sağlanarak, yapılandırmacı anlayışta başarı için gerekli öğretmen-program-öğrenci-veli bütünleşmesinin sağlanması da gerçekleştirilmelidir.

#### KAYNAKLAR

- Çaycı, B. (2014). Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Yapılacak Çalışmaları ve Etkinlikleri Planlama. Vedat Aktepe ve Elvan Yalçınkaya (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması* içinde (s. 210-250). Ankara: Pegem Akademi.
- Çaycı, B., Çalışkan M. vd. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayışa ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemlerini Kullanma Amaçlarına Yönelik Görüşleri. *XIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri II. Cilt*. Dumlupınar Üniversitesi, 29-31 Mayıs 2014, Kütahya. s. 119-137.
- Evrekli, E., İnel, D. vd. (2009). Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 6 (2), 134-148.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (11), 1-21.
- Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Saban, A. (2002). Öğrenme Öğretme Süreci (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Sünbül, A. M. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri (5. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.