

# Yapılandırmacı Öğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme/Öğretmeye Yönelik İnançları ve Sınıf Yönetimi Uygulamaları

## Teachers' Pedagogical Beliefs and Classroom Management Practices in Constructivist Teaching

Somayyeh RADMARD

### ÖZ

Bu çalışmada, yapılandırmacı öğretim bağlamında sınıf öğretmenlerinin öğrenme/öğretmeye yönelik inançlarını ve bu inançların sınıf yönetimi uygulamalarına yansıma durumları incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma perspektifinde, bir durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, sınıf öğretmenlerinin pedagojik inançları ve sınıf yönetimi uygulamalarına yönelik derinlemesine bir anlayış elde etmek amacıyla seçilmiş katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yoluyla toplanan verileri desteklemek adına metaforik akıl yürütme formu ile ikincil veriler de toplanmıştır. Görüşme sorularına verilen cevapların analizinde, katılımcı öğretmenlerin öğrenme/öğretmeye yönelik yapılandırmacı pedagojik inançlar taşıdığı görülmüştür. Sınıf yönetimi uygulamalarının ise yapılandırmacı pedagojik inanç sistemlerinden ciddi derecede etkilendiği ve buna göre şekillendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada, esas itibarıyla, öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının temel belirleyicisi, onların öğrenme ve öğretme olgusunu nasıl algıladıkları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu bağlamda, öğretmen eğitimi adına çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Yapılandırmacı öğrenme, Öğrenme/öğretmeye yönelik inanç sistemi, Sınıf yönetimi uygulamaları

### ABSTRACT

This study explored teachers' pedagogical (learning/teaching) beliefs and their reflection on classroom management practice in the context of constructivist (learner-centered) teaching. This study was a case study as a naturalistic inquiry. For this purpose, semi-structured interviews and metaphors were employed with purposively selected participants to gain an in-depth understanding of pedagogical (learning/teaching) beliefs, their reflection on classroom management practice. To support data collected through interviews, secondary data was obtained from metaphors. The analysis of the interviews with the teachers showed that the participant teachers were constructive pedagogical beliefs about learning/teaching. Classroom management practices were considerably affected by constructive pedagogical belief systems, and it was shaped accordingly. Essentially, teachers' perception of learning and teaching is one of the most valuable determinants of teachers' classroom management practices. Therefore, various recommendations were offered in teacher education in the context of teacher training.

**Keywords:** Constructivist learning, Pedagogical beliefs, Classroom management practices

Radmard S., (2020). Yapılandırmacı öğretimde sınıf öğretmenlerinin öğrenme/öğretmeye yönelik inançları ve sınıf yönetimi uygulamaları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 10(2), 328-351. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.394>

Somayyeh RADMARD (✉)

ORCID ID: 0000-0002-9431-8081

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programı, İstanbul, Türkiye  
Istanbul Aydın University, Education Faculty, Elementary Education Program, Istanbul, Turkey  
somayehradmard@aydin.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 01.11.2019

Kabul Tarihi/Accepted : 02.07.2020

## GİRİŞ

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin öğrenme/öğretmeye yönelik düşüncelerinin sınıf yönetimi uygulamaları üzerine ne derece ve nasıl yansıdığını ortaya koymaya çalışmaktadır. Diğer bir deyişle, öğrenme/öğretme ile sınıf yönetimi olgusu arasındaki ilişki, öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarından tahmin edilmektedir (Soysal & Radmard, 2018). Daha doğrusu, öğretmenlerin öğrenme/öğretme ile ilgili algı, düşünceleri değiştiğinde ve geliştikçe sınıf yönetimine yönelik yaklaşımları ve uygulamaları da değişim ve gelişim göstermektedir (Cheng & Tam, 2007; Cheng & Mok, 2007). Bu bağlamda hem ulusal hem de uluslararası çerçevede birçok çalışmaya göre öğretmenler öğrencilerin anlamlı ve etkili bir şekilde öğrenme/öğretme faaliyetleri içinde olmaları için daha yapılandırmacı öğretimsel yaklaşım süreçlerini yürütmek eğilimindedirler (Crawford, 2000; Boyer Commission, 1999; Fullan, 2000; Kim, 2004; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004). Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme olgusuna entelektüel katkılarının bulunduğu bu tip sınıflarda, sınıf yönetimi olgusu da başka bir anlam taşıyabilmektedir (Cornelius-White, 2007).

Diğer bir deyişle, bu sınıflarda öğretmenlerin öğrencinin kendi bilgisini yapılandırmasına rehberlik etmeleri gerekmektedir (Marlowe & Page 1998). Bu amaçla, öğretim programlarının öğrenci ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, bilgileri ezberlemek yerine, temel kavramları anlama, yorumlama, uygulama olanağı verecek nitelikte ve grupla çalışmayı destekleyecek biçimde yenileştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu değişiklikler sınıf yönetimi bağlamında öğretimsel sürecin planlanmasını da etkilemektedir. Bu nedenle bu çalışmada yapılandırmacı paradigma bağlamında öğrenme/öğretme süreçleri ile sınıf yönetimi olgusu arasındaki ilişkisini karakterize eden temel faktör olarak sınıf öğretmenlerinin öğrenme/öğretmeye yönelik inanç sistemi olarak ele alınmıştır.

### Öğrenmeye/Öğretmeye Yönelik İnançlar

Öğrenme-öğretmeye yönelik inançlar, öğretmenlerin pedagojik anlamlandırmalar, varsayımlar, imgeler ve önermeleridir (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Öğrenme-öğretmeye yönelik inançlar, öğretmenlerin sınıf içi öğretimsel süreçlerini, pedagojik kararlarını, rollerini, davranışlarını, değerlendirme yöntemlerini, eğitim programına yönelik algılarını belirleyebilmektedir (Pajares, 1992). Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye yönelik inançları önceki öğretimsel tecrübelerinden oluşur (Bolhuis, 2000; Kelchtermans, 2008). Başka bir deyişle, öğretmenler nasıl öğretilirlerse ona inanıp, o şekilde öğretme eğiliminde olacaktırlar (Murphy & Mason, 2006). Bir öğretmen genel itibarıyla davranışçı ve yapılandırmacı inanç sistemine sahip olup, sınıf içinde bu şekilde davranabilmektedir (Soysal & Radmard, 2018). Davranışçı bir pedagojik algı ve inanca sahip olan öğretmen, bilgilerin daha çok bilenden daha az bilene doğru aktarıldığı, öğrenmen ve öğretmenin bu biçimde gerçekleştiğine inanmaktadır (Becker & Riel, 2000; Meirink et al., 2009).

Dolayısıyla davranışçı pedagojik inançlara sahip olan bir öğretmen, öğretilen konuları merkezileştirmektedir (Cornelius-White & Harbaugh, 2009). Başka bir deyişle konu kapsamı,

kavramlar, ilkeler, teoriler, doğa yasaları, şiirler ve metin paragrafları; sistematik olarak öğrenilmesi gereken konu yığınlarıdır (Cornelius-White & Harbaugh, 2009). Davranışçı bir sınıfta edinilecek konunun ana kaynakları; öğretmen, müfredat, ders kitapları ya da diğer uzmanlardır (Cornelius-White & Harbaugh, 2009). Konular merkeze alındığında, daha iyi bilen merkezî bir konuma yükseltilir. Bu nedenle, sınıfta gerçekleşen olayların odağında konuyu diğerlerinden daha üst derecede bilen öğretmen yer alır. Dolayısıyla bu tip bir pedagojik yaklaşıma sahip olan öğretmenin sınıfında sistemde sadece kendisi yer alır. Dolayısıyla öğrencileri yok sayılabilir.

Öte yandan, yapılandırmacı öğrenme-öğretmeye inanan bir öğretmen ise öğretmenin kendisi ile diğerlerinin de sınıftaki bilişsel ve sosyal varlığını kabul eder ise sistemde temelde iki öge yer alır: öğretmen ve öğrenci (Åkerlind, 2003; 2004; 2007; 2008). Bu tip bir öğretmene göre öğrenme, bilginin aktarılması yoluyla değil, öğrenenlerin öğrenme sorumluluğunu bizzat üstelenerek, kendi öğrenmelerini çeşitli öğretmen destekleriyle icra etmesi yoluyla gerçekleşir. Yapılandırmacı bir öğretimsel sürece inanan öğretmenin yükümlülükleri sınıf içi müzakereyi yürütme, öğrenmeyi öğrenenlerin kavramları (sosyal dilleri) üzerinden başlatma ve devam ettirme, onların farklı düşünme ve konuşma sistemlerini benimseme gibi öğretimsel süreçlerden dolayı fazlaca artmıştır.

### Bilişsel Yapılandırmacı ve Öğrenme/Öğretme Anlayışı

Bilişsel yapılandırmacılığın kurucusu olan J. Piaget'ye göre, bilginin zihinde inşası ve anlam oluşturma, insanın gelişim evreleri ve bilişsel yapılarında meydana gelen değişimlerle ilgili bir durumdur (Piaget, 1970). Piaget, bilginin zihinde inşasını, özümleme (assimilation), düzenleme/uyumsama (accommodation) ve eşitleme /dengeleme (equilibration) kavramlarıyla açıklamaktadır (Piaget, 1965; Philips & Soltis, 2004). Piaget (1965)'e göre, tüm bireyler farklı gelişim dönemlerinde mevcut bilişsel yapılarını yani şemalarını ya da kavramsal yapıları 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 (Glaserfeld, 1995). Aslında kişinin o ana kadar biriktirdiği bilgiler ve bu bilgilerin yarattığı bilişsel yapı, bilişsel yapılandırmacı yaklaşımın başlangıç noktasıdır. Bu bilişsel yapı dengededir ve kişi yeni bilgiyi anlamlandırmada bu bilişsel yapıyı kullanır. Yeni bilgi öncekilerle çelişmiyorsa bilişsel yapı tarafından özümsemitir. Bu özümsemiter sonucunda kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşmış olur.

Bilişsel yapının yeterli olmadığı ya da bu yapıyla örtüşmediği durumda ise bilişsel dengesizlik yaşanmaktadır. Yani eğer yeni bilgi, bireyin mevcut bilişsel yapı veya düşünme yollarıyla uyumuyorsa, bu durum bilişsel dengede bir uyumsuzluğa, bilişsel çatışmaya neden olur. Bu durum eşitsizlik (disequilibrium) olarak adlandırılır. Bu eşitsizlik durumu bireyi bir eşitleme/denge durumu aramak için motive eder. Bireyi, daha üst düzeyde düşünmeye ve yeni çözüm yolları bulmaya yöneltir (Duit ve Treagust, 1998). Eşitleme, kişinin sahip olduğu bu bilişsel ve düşünce yapıları ile yeni bilgi ve yaşantıları arasındaki etkile-

şimdir. Bireyin zihinsel şemasında bilgiler anlam bakımından bilişsel bir denge durumundadır. Eşitleme hem özümleme hem de düzenlemeyi içeren bir süreçtir. Yeni bilişsel yapıların gelişimini, yani bireyin çevreye adaptasyonunu sağlar (Marek & Cavallo, 1997). Birey bu sürecin sonunda şemalarını geliştirir, daha soyut ve daha üst düzeyde düşünebilecek seviyeye ulaşır.

### Radikal Yapılandırmacı ve Öğrenme/Öğretme Anlayışı

Ernst Von Glasersfeld radikal yapılandırıcılığın en önemli temsilcisidir. Radikal yapılandırıcılık, bilginin aktif bir şekilde birey tarafından oluşturulduğu görüşünü vurgular. Radikal yapılandırmacı bu yönüyle bilişsel yapılandırıcılığa benzerlik taşımaktadır. Ama bilişsel yapılandırıcılığa göre daha ileri gitmiş, yapılandırma işinde söz sahibini tamamen birey yapmıştır. Nesnel gerçekliğin varlığı veya yokluğunu tartışıp, tek gerçeğin öznel gerçeklik olduğunu savunmuştur. Ancak Von Glasersfeld Piaget gibi yapılandırıcılığı davranışçılığın zıttı olarak tamamen farklı bir zemine dayandırmaktadır. Von Glasersfeld öğrenme/öğretmede davranış ve becerilerden çok bilişsel gelişim ve derin anlamaya odaklanır. Basamaklar olgunlaşmanın bir sonucu olmaktan çok, etkin bir öğrenci organizasyonunun tekrar oluşumudur (Fosnot, 2007). Von Glasersfeld'e göre, bilginin nasıl tanımlandığı önemli değildir. Von Glasersfeld Biaget gibi bilginin, insanın beyninin içinde olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle Von Glasersfeld göre, bireyin düşünüş biçiminin alternatifi yoktur.

Bir başka deyişle, bilginin yapılandırılması öznel ve kişiyeye göre değişkenlik gösterir (Glasersfeld, E. Von, 1995), insanın kendi deneyimlerine bağlı olarak nasıl bildiğini ve yaşadığımız dünya içerisinde oluşturduğumuz deneyimlerden ne anladığımızı sorgulamıştır. Von Glasersfeld'e göre deneyim, pek çok türe ayrılabilir. Bunlardan bazıları, şeyler (things), kendileri (self) ve diğerleridir (others). Tüm deneyim türleri, temelde öznel ve kişisel deneyimler de kişilere özgüdür (Glasersfeld, E. Von, 1995). Radikal yapılandırıcılık'ta bu düşünce, bilişsel yapılandırıcılık gibi bireye öğrenme olgularını direkt olarak karşı tarafa aktarmanın yollarını aramak yerine; kendi bilgisini yapılandırması görüşünü savunmaktadır. Ancak Radikal yapılandırıcılık'ta bireyin kendi bilgisini yapılandırması, öznel deneyimler yoluyla tamamen gerçekleştirebileceğine inanılmaktadır (Glasersfeld, E. Von, 2014).

Ayrıca Von Glasersfeld, eğitim kavramı ile yapılandırıcılığı birleştirmek için öğrenme/öğretme sürecinde iletişimin önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerin düşüncelerinin ve bilgilerinin, kelime kelime, alıcı olan öğrenenlere gönderilmesi yerine; öğrenenlerin, kendi düşünceleri ve bilgilerini yaratmaları için yönlendirilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini sorgulamaya başlaması, onların kendilerini düzenlemeye, özerklik duygusuna ve etkin öğrenme sürecine katılım göstermelerine neden olabileceğini vurgulamaktadır (Glasersfeld, E. Von, 1989). Özetle, Von Glasersfeld'in öncülük ettiği radikal yapılandırıcılık ile Piaget'nin öncülük ettiği bilişsel yapılandırıcılığın büyük farklılık görülmektedir. Aslında Von Glasersfeld ortaya koyduğu görüşlerle, bilişsel yapılandırıcılığı geliştirmeye çalışmaktadır. Bilişsel yapılandırıcılığı geliştirirken bireyin tamamen aktif olmasını

öngörmektedir. Bireye hazır bilgi sunulmasına, ezber eğitime tamamen karşıdır. Dışsal gerçekliğin varlığını kabul etmeyip, sübjektif, kişinin kendine göre olan gerçekliğin varlığını kabul etmektedir. Onun için de birey, kendini özerk olarak planlayıp aktif şekilde bilgiyi yapılandırmalıdır.

### Sosyal Yapılandırmacı ve Öğrenme/Öğretme Anlayışı

Sosyal yapılandırıcılık, bilişsel ve radikal yapılandırıcılık görüşünün tam tersine bireylerin oluşturduğu anlamların tümüyle 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 (Vygotsky, 1965). Dolayısıyla toplumcu gelenekten etkilenen Vygotsky'nin yapılandırıcılığa yönelik düşünceleri; dil, düşünme ve toplumsal aracılık noktasında önemlidir. Bakhtin (1986) Vygotsky'nin (1978, 1981) yapılandırmacı öğrenme perspektifini "sosyal dillere" vurgu yaparak genişletmiştir. Vygotsky, günlük dildeki kavramlarla bilimsel kavramları birbirinden ayırır.

Çocuk, günlük dildeki kavramları günlük yaşam içinde kazanırken, bilimsel kavramları formal öğretim ve okulda kazanmaktadır. Örneğin, bir öğrenci bitkilerin topraktan beslenerek büyüdüğünü düşünebilir. Bu bir kavram yanılgısıdır. Çünkü bitkiler kendi besinini kendisi üreten, otokrat canlılardır. Ancak bu tipte bir öğrenen söyleminin (dilinin) bir düşünsel alt yapısı vardır. Bu öğrenen günlük hayatta doğrudan veya dolaylı olarak bitkileri gözlemlemiştir. Bitkilere su verildiğinde ve toprağa gübre atıldığında onların yeşerip, büyüdüğünü gözlemlemiştir. Dolayısıyla bu düşünsel sisteme uygun bir şekilde dil geliştirip yukarıdaki ifadeyi söylemiştir. Gerçekte öğrenenlerin bu düşünce-dil sistemi yanlış olmaktan ziyade, bir bitki fizyoloğunun düşünce-dil sistemine sadece alternatiftir (Vygotsky, 1987). Çünkü bir bitki fizyoloğu bitkilerin büyümesini fotosentez denklemleri ile açıklamaktadır. Vygotskiyan tarzda öğrenme ise birbirine alternatif olan bu dil-düşünce sisteminden birinin terk edilip, diğer düşünce-dil sisteminin benimsenmesidir (Vygotsky, 1987). Yani bir öğrenen bilimcilerin ya da uzmanların düşünce sistemine sahip olduğunda, onlar gibi konuşabilmektedir (Bakhtin, 1986; Vygotsky, 1987).

Ancak Vygotsky öğrenenin bilimci gibi düşünebilmesi için sınıf ortamında yapılan öğretim sürecinden geçmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu öğretim sürecinde öğrenen katılımını kapsayacak şekilde öğretim önemlidir. Vygotsky "Yakınsak gelişim alanı" (zone of proximal development-ZPD) kavramı olarak ortaya attığı modelle öğrenmenin meydana geleceği yer olarak açıklar (Vygotsky, 1987, 1981; Fosnot, 1996). Vygotsky'ye göre yakınsak gelişim alanı; öğrenenlerin hali hazırda bildikleri şey ile bilmedikleri şey ve yapabildikleri ile yapamadıkları arasındaki farkta yatmaktadır (Vygotsky, 1978). Fosnot'un (1996) yakınsak gelişim alanı kavramı "bir çocuğun kendiliğinden kavramlarla sistematik ve yetişkinin çıkarsama mantığı ile çalıştığı yer"i tanımlamak için kullanılmıştır. Çocuklar tek başına çalışıp başaramadıkları fakat bu konuda yeterli bir kişinin yardımıyla başarılı olarak yapabildikleri görevler üzerine çalıştıklarında bu öğrencilerin yakınsak gelişim alanında çalıştıkları söylenebilir.

Bu terim, öğrenenin mevcut gelişim düzeyi ile başaramayacağı ancak bir öğretmen, uzman ya da usta gibi ilgili alanında yeterli bir kişi ile olan iş birliği ve onun rehberliğinde ulaşabileceği alanı tanımlar. Bu süreç sosyal olayı yansıtır ve iş birliğini gerektirir (Vygotksy, 1981).

### Sınıf Yönetimi Olgusu

Sınıf, benzer sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yapıya sahip olan, ancak bireysel farklılıkları olabilen bir öğrenme topluluğudur. Bu topluluğun anlamlı ve etkili bir şekilde öğrenme faaliyetleri içinde olmasını ve bunun devamlılığını sağlanması ise sınıf yönetimi denilebilir (Brophy, 2006; Emmer & Sabornie, 2014). Gerçek anlamıyla sınıf yönetimi öğrenenleri düzene sokmak ya da disipline etmek değil (Crone & Horner, 2003; Crone, Horner & Hawken, 2010), öğrencilere katkı sağlanmasının yollarının öğretmenler tarafından aranması ve uygulanmasıdır (Doyle, 1986; Jones, 1996). Ancak öğretmenler öğrenme/öğretme sürecinde öğrencilere katkı sağlanması konusunda bazı sınıf içi güçlüklerle karşılaşabilir. Bu güçlükler arasında öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme (Mohandas, Meng, & Keeves, 2003), sınıftaki çalışma (öğrenme, edinme vb.) koşullarını geliştirme (Peterson, 2003), öğretimi engelleyici faktörleri ortadan kaldırma gibi öğeler yer alabilir (Shechtman & Leichtentritt 2004).

Bu nedenle, öğretmen, sınıf içi süreçler adına hem olumlu durumları (öğrenme ve öğretmeyi destekleyen) yaratma hem de olumsuz durumların (öğrenme ve öğretmeyi engelleyen) en düşük düzeylerde seyretmesi noktasında çaba gösteren, düzenleyici ve denetleyici kişi olarak görev yapmaktadır (örneğin, Corbett & Wilson, 2002; Romi, Lewis, & Katz, 2009). Dolayısıyla, öğretim esnasında olumsuz durumların engellenmesi için maddi bağlamın ya da sınıfın organizasyonel yapısının planlanması gerekmektedir (Kunter, Baumert & Köller, 2007). Örneğin deney malzemeleri öncesinde *düzenlenmemiş* bir laboratuvar dersinde öğrenciler, deneysel düzenekleri için malzemelerini toplarken olumsuz davranışlar sergileyebilirler. Bunların önceden öğretmen tarafından tespit edilmesi ve fiziksel çevrenin (maddi bağlam) düzenlenerek olası olumsuz davranışların en aza indirgenmesi beklenmektedir. Diğer taraftan olumsuz durumları en aza indirgeyebilme noktasında öğrencilerin öğretimsel süreçlere dâhil edilmesi sınıftaki olumsuz davranışların azalmasına sebep olabilecektir. Diğer bir ifadeyle, Öğrenenler, sınıftaki olaylara (entelektüel etkileşimler) dâhil oldukça ve sınıftaki olayları yönettikçe daha az olumsuz davranış gösterme eğiliminde olabilirler (Marzano, Marzano & Pickering, 2003).

### Sınıf Yönetimi Olgusuna Yönelik İnançlar

Öğretmenlerin öğrenmeye ve öğretmeye yönelik algılar ve düşünceleri onların sınıf içi karar verme ve uygulama süreçlerini belirlemektedir (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Wall, 2016). Öğretim, öğretmen tarafından tek yönlü, davranışçı yaklaşım olarak algılandığında, öğretmen için sınıf yönetimine ait sapmaların olmayacağı ya da olumsuz davranışların gözlemlenmeyeceği algısı ortaya çıkabilir. Çünkü, bu sistemde öğretmen anlatacak, öğrenciler ise öğretmeni dinleyerek öğreneceklerdir (Bolhuis & Voeten, 2004). Ancak öğrenciler, öğretmeni sadece dinlerken dahi, çok yönlü ve diyalojik bir süreç içinde yer

alırlar (Bakhtin, 1934; 1986). Öğretmenin anlattıklarını dinleyen öğrenciler, sessiz konumda kalsalar dahi, kendi dilsel ve düşünsel sistemleri ya da kendi kavramları ve yorumlamaları ile öğretmenin söylemlerini sürekli gözden geçirirler. Bilindiği üzere öğrenenlerin sınıf ortamına getirdiği dil-düşünsel sistemler ya da kavramsal ekolojiler, çoğunlukla okulda ulaşılması hedeflenen ya da öğretmenin dil-düşünsel sisteminden (oldukça) farklı olabilir (Leach & Scott, 2002).

Bu farklılıkların öğrenciler tarafından dışa vurul(a)maması ve birbirine alternatif ya da dışlayan iki farklı kavramsal ya da dil-düşünsel sistemin olması, öğrenenlerin öğretimsel süreçlerden kopmasına ve/ya uzaklaşmasına, dolayısıyla çeşitli olumsuz davranışların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Çünkü her ne kadar öğretilecek olgu ya da kavram, doğada ya da toplumda tek olsa da öğrenenlerin bu kavramlarla ilgili sınıf ortamına taşıdıkları yorumlamalar daha heterojen bir yapıyı işaret edebildiğinden, farklılaştırılmış bir kavramlar ve yorumlamalar bütünü kaçınılmazdır (Mortimer, Scott & El-Hani, 2012). Dolayısıyla öğretmen, alternatif sesleri hoş görür, öğrenenlerin sınıf ortamına taşıdığı dilleri onların aracılığı ile irdeler, onların içindeki kavramsal, epistemolojik ve ontolojik yanılgıları onlara gösterir ve öğrencilerin kendi kavramları üzerine sıkça yeniden düşünmesini sağlayabilirse öğrenenler; sürece esaslı bir şekilde katkıda bulunan ve öğrenilecek olguyu öğretmenle eş bir şekilde inşa eden eş-görevliler hâline dönüşebilirler. Bu nedenle, *entelektüel olarak yüklenmiş ve bağlanmış* olan öğrenenler, *olumsuz davranış sergileme* değil, *öğrenme olgusunu beraber yapılandırma* ile ilgili bir görevi ya da süreci üstlenmiş olurlar.

Bu durum, Candela'nın (2005) sınıf yaşamını tanımlamak üzere ürettiği "sınıfın beklendik olayları" ve "sınıfın beklenmedik olayları" olguları ile de açıklanabilir. Bu bağlamda öğretmenler için sınıfta gerçekleşmesi önceden bilinen-tahmin edilen ve önceden bilin(e)meyen ve-tahmin edil(e)meyen olaylar bütünü, mevcuttur (Candela, 2005; Lefstein, 2008; Lin, 2007). Bu bağlamda öğretmenlerin sınıfın beklendik ve beklenmedik olaylarına nasıl ve ne yönde pedagojik reaksiyonları onların öğrenmeye ve öğretmeye yönelik zaman içinde geliştirdikleri pedagojik inanç sistemleri ile açıklanabilir. Örneğin yapılandırıcı bir öğretimsel algıya sahip olan bir öğretmen her ne kadar müfredat-temelli çeşitli sorumluluklara sahip olsa da öncesinde oluşturduğu öğretimsel ajandanın dışında olan alternatif seslere ve katkılara yer verebilir ve sınıftaki öğrenci davranışlarından ziyade, öğretimsel olarak alternatif yorumlamaları nasıl yöneteceğini hedefleyebilir (Soysal, & Radmard, 2018). Sonuç olarak öğretmen, sınıf içi etkileşimler adına hem beklendik hem de beklenmedik olayları, söylemleri, argümanları, yorumlamaları ya da kavramsallaştırmaları göz önünde bulundurabildiği ölçüde olumsuz davranışların sergilenmesini engelleyebilecektir. Çünkü sınıf yönetiminde beklendik davranışların değil, beklenmedik davranışların yönetilmesi esastır.

### İnançlar ve Sınıf İçi Uygulamalar

Öğretmenlerin öğrenme/öğretmeye yönelik inanç sistemleri onların pratiklerini etkilemekte, hatta belirlemektedir (Pajares, 1992; Kagan, 1992; Li, 1999; Abdelraheem, 2004; Chong, Wong & Lang, 2005; Ertmer, 2005; Teo, 2009, Harcarik, 2009).



Örneğin, davranışçı “konu-merkezli” bir pedagojik inanca sahip olan öğretmen öğretmeyi, bir konuyu direkt karşı tarafa aktarmanın pedagojik yollarını aramaktadır. Yani öğretmenin öğretme anlayışı öğretim uygulamalarını da belirlemiştir. Ancak inanç- uygulama arasındaki ilişki sanıldığı kadar net değildir. Öğretmen öğrenme/öğretmeye yönelik inançlarının dışında davranabilmektedir (Kang & Wallace, 2004). Öğretmen anlamın yapılandırmasının merkezde olduğu sosyal yapılandırmacı bir yaklaşıma derinden inanabilir. Ancak aynı öğretmen sınıfında konuyu tek bir kaynaktan karşı tarafa aktaran kişi olarak da davranabilir.

Bu durumda bir inanç- uygulama uyumsuzluğu ortaya çıkar. Bu durumun en önemli sebebi “öğretimsel bağlam” olarak ifade edilebilir (Haney & McArthur, 2002). Açıklamak gerekirse öğrenen-merkezli bir öğretimi benimsemiş ve inanç sistemi hâline getirmiş bir öğretmen, okulun bağlamsal gerçeklerinden dolayı (zaman kısıtlaması, yoğunlaştırılmış eğitim programı, öğrenci sayısı, öğrenenlerin başarı düzeyi, okulun altyapı olanakları) öğrenen-merkezli öğretimsel süreçlerden vazgeçebilir. Bu durum bir öğretmenin daha çağdaş öğretimsel yaklaşımları benimsemeyip, avunulan bir inanç sistemi hâline getiremediğini değil, bağlamsal öğretimsel bariyerlerden dolayı bu tipte bir öğretimden vazgeçtiğini gösterir (Soysal & Radmard, 2017).

### Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Öğrenme/Öğretme Anlayışı

Yapılandırmacı paradigma öğrenme/öğretme alandaki değişim ve gelişmeler öğretimi, buna bağlı olarak da öğretmenin benimsediği sınıf yönetimi yaklaşımını etkilemiş ve değiştirmiştir; sınıf yönetimi alanında değişik yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu değişim ve gelişimlere paralel olarak geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımından çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımına, otoriter bir anlayıştan demokratik bir anlayışa dolayısıyla davranışçı bir öğrenme ortamından yapılandırmacı bir öğrenme ortamına doğru bir geçiş söz konusu olmuştur. Bu bağlamda, öğretmenin sınıf yönetim biçimi onun öğrenme/öğretme ile ilgili pedagojik inanç sistemlerine göre şekillenmektedir. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı Skinner’ın davranışçı kuramının ilkelerinin doğrudan etkileri sonucunda yıllardan beri kullanılan ve uygulanan klasikleşmiş bir yaklaşımdır. Öğrenci sınıfla ilgili bir sorunla karşılaştığında ya da sınıfla ilgili bir bilgi almak istediğinde başvuracağı tek yetkili kişi öğretmendir. Diğer bir ifadeyle, bu yaklaşımda öğretmeni merkeze alan bir öğretim ve yönetim söz konusudur (Garret, 2005).

Bu yaklaşım, sınıf içi kontrolü sağlamada cezalandırmayı en etkili yol olarak görür. Sınıf içerisinde olumlu davranışları ortaya çıkarmada bireysel davranışları düzeltmenin doğru olduğuna dikkat çekmektedir (Lerner, 2003). Öğretmen sınıf içi yaşantılarda ve eğitim etkinliklerinde etkin, yönetken, emir verici ve kural koyucudur; öğrenci ise edilgen, kabul edici, itaat eden ve ezilendir (Levin & Nolan, 2000). Bu nedenle, eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğrenci katılımına yer verilmemektedir. Öğretmen sınıf içi davranışlara yönelik kuralları kendisi oluşturur, beklentilerini açık ve anlaşılır şekilde belirtir ve öğrencilerin kurallara uymasını sağlamak için ödül ve zorlayıcı gücü kullanır (Freiberg, 1999). Olumsuz davranışlar oluştuğunda anında müdahale edilmelidir (Levin & Nolan,

1991). Öğretmen sınıf içerisindeki tek liderdir ve tüm sorumluluğu kendisine alır. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında öğrenciler pasiftir. Bu tür bir yaklaşımın sonucunda öğrencilerin, dış denetim odağına sahip olmaları beklenir (Freiberg, 1999).

Çağdaş yaklaşım, geleneksel yaklaşımın karşıtı olarak geliştirilmiştir. Çağdaş yaklaşım bilişsel kuramının, öğrencinin öğrenme kapasitesini zihinsel düşünme becerileriyle geliştirme, kendi kendine karşılaştırmalar yapabilme, sorunun çözümüne alternatifler üretebilme gibi etkileri görülmektedir (Lerner, 2003). Bu yaklaşım katılımcı, esnek ve öğrenci ile öğrenmenin entegre edildiği yapılandırılmış bir çağdaş yaklaşımdır (Hanif, Nawaz & Tanveer, 1979). Çağdaş yaklaşımda “Öğretimde çocuğa görelilik ilkesi” esastır. Dolayısıyla eğitim programlarının öğrencilerin bedensel, zihinsel ve duygusal özelliklerine göre hazırlanmasını, uygulanmasını gerektirir (Calloway, 1986). Özellikle ne öğretilmeli sorusundan nasıl öğrenmeli sorusuna geçilmesi, sınıf yönetimine de öğrencilerin dâhil edilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrencilere farklı sorumluluklar verilmesi, kuralları belirlenirken öğrencilerle birlikte tartışılabilirdiği platformların oluşturulması söz konusudur (Brooks & Brooks, 1993).

Buna bağlı olarak da öğrencilerin; eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerileri gelişmektedir. Dolayısıyla öğrencilerde, özgürce düşünebilen ve kendisine güvenen, sosyal, otonom bir kişilik yapısı ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre, tek bir doğrudan söz etmek mümkün değildir. Bilgi, zamanın ve koşulların özelliklerine göre değişebilmektedir. İçsel bir disiplin anlayışı söz konusudur. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı vb etkinlikler demokratik bir biçimde tartışılır. Bu tartışmalarda öğretmen daha çok rehberlik rolünü üstlenir (Calloway, 1986).

Öğrenme/öğretme sürecine yönelik öğretmen algı ve düşünceleri ile sınıf yönetimi olgusu arasındaki bağlantının ortaya çıkarılması için önce katılımcı öğretmenlerin öğrenme/öğretmeye yönelik algılarının belirlenmesi ve sınıf yönetimine yönelik uygulamaların öğretmenlerin öğrenme/öğretmeye yönelik inanç sistemlerinden yola çıkarak tahmin edilmesi, son olarak her bir katılımcının birer ‘durum’ (“case”) olarak düşünülmesi ve karşılaştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye yönelik inanç sistemlerinin yapısı nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi olgusuna yönelik uygulamaları onların öğrenme/öğretmeye yönelik inanç sistemlerinden nasıl etkilenmektedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Tasarımı

Bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır (Merriam, 1998). Durum çalışmalarında tek bir birimin ya da birbiri ile bağlantılı olan bireyler topluluğu, öğretim programı veya öğrenme topluluğu kendi özel bağlamlarında incelenebilir (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada nitel araştırma süreçleri işletilerek, kişilerin öğrenme-öğretmeye yönelik inançları tespit edilmiş

ve değişimlerin sınıf yönetimi uygulamalarına ne derecede yansiyacağı yordandırmıştır. Katılımcı öğretmenlerin sahip olduğu öğrenme-öğretmeye yönelik inanç sistemleri, bunlardaki değişim ve bu değişimin ne derecede sınıf yönetimi uygulamalara yansiyacağını yordaması kişilerin kendi gözünden, doğal ortamında, nitel bir yaklaşımla incelenmiştir (Merriam, 1998, p. 19).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin, Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği yüksek lisans Programı'nda (2016-2017) "İşbirlikli öğrenme teknikleri ve uygulamaları" dersini alan 26 (Kadın = 16, Erkek = 10) öğretmeninden oluşmaktadır. Yüksek lisans programına katılan öğrenciler sınıf öğretmenliği lisans bölümünden mezun olmuş ve ilk öğretim okullarında görev yapan kişilerdir. Katılımcıların yaş aralığı 22-29'dur (M=25.3 yıl, SD=1.80). Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak tüm katılımcıların %10'undan (n=3) nitel veriler elde edilmiştir (Cresswell, 2007).

Bu bağlamda, basit seçkisiz örneklemenin bu çalışma adına amacı nicel çalışmalarda olduğu gibi herhangi bir evren genelleme yapmak değil, ilgili sürece katılan tüm sınıf öğretmenlerini temsil ettiği düşünülen bir alt araştırma ya da katılımcı grubunun oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dolayısıyla asıl grubu temsil edebileceği düşünülen bir alt gruptan elde edilen veriler toplamış, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın temel amacı inanç-uygulama ilişkisinin kendi bağlamında, nitel bir perspektifte derinlemesine araştırılmasıdır.

### Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Bu çalışmada iki tip veri toplanmıştır. Bunlardan birisi birincil veri toplama kaynağı olarak "Öğrenme-Öğretme ile İlgili Görüşme", "Sınıf Yönetimi ile İlgili Görüşme" formlarıdır. Birincil verileri desteklemek amacıyla ikincil veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlar; "Öğrenme-Öğretme ile İlgili Metaforlar" "Sınıf Yönetimi ile İlgili Metaforlar" olmaktadır.

#### Birincil Veri Toplama Araçları

##### Öğrenme-Öğretme ile İlgili Görüşme

Görüşme protokolü katılımcı öğretmenlerin öğrenme/öğretmeye ile ilgi algılarını ortaya çıkarabilmek için hazırlanmıştır. Bu protokol "öğrenme" ve "öğretme" başlıkları altında iki temel kategoriye içermektedir. Sorular çeşitli teorik çerçevelerden yararlanarak oluşturulmuştur. Protokolle veriler toplanmadan önce alanında uzman üç kişiden uzman görüşü alınmıştır ve nihai sorular uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda düzenlenmiştir. Veri toplama süreci araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 50-60 dakika sürdürülmüştür. Araştırmacılar tarafsız bir şekilde görüşülen kişiyi dinlemiş ve ses kayıtlarını gerçekleştirmiştir. Görüşülenlere öncelikle araştırmanın hangi amaçlar doğrultusunda gerçekleştirildiğinden bahsedilmiştir. Görüşülenler, istemedikleri sorulara cevap vermeme konusunda araştırma etiği açısından haklara sahip oldukları yönünde görüşme başlamadan bilgilendirilmişlerdir. Sorular sorulduktan sonra bekleme zamanları görüşülen kişinin rahat ve sakin bir biçimde cevap vereceği şekilde ayarlanmıştır.

##### Sınıf Yönetimi ile İlgili Görüşme

Görüşme protokolü katılımcıların sınıf yönetimi olgusuna ve öğretim boyunca uyguladıkları sınıf yönetim yaklaşımlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu protokol de teori temelli bir şekilde, uygulamaları ve gerçeklikleri de göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Veriler toplanmadan önce tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda yeni sorular eklenmiş veya bazı sorular çıkarılmıştır. Uygulamalar sonrası görüşmeler 60-80 dakika sürdürülmüştür. Bu görüşmeler, araştırmacılar tarafından araştırmacıların ofisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeciler tarafsız bir biçimde, görüşülenlerin cevaplarını kesinlikle herhangi bir değerlendirmeye tabi tutmadan, yansız bir şekilde görüşmeyi sürdürmüşlerdir.

#### İkincil Veri Toplama Araçları

##### Öğrenme-Öğretme ile İlgili Metaforlar

Birincil verileri desteklemek adına katılımcı öğretmenlerin öğrenme/öğretmeye yönelik metaforik algılarına başvurulmuştur. Katılımcılara öğrenme-öğretmeye yönelik 12 metaforun yer aldığı bir liste verilmiştir. Bu metafor listesi literatürde sınıf öğretmenlerin inanç-uygulama ilişkilerini tahmin etmek için kullanılan geçerli ve güvenilir bir listedir (Saban, 2003). İlgili metaforlar listesi, çeşitli araştırmacılar tarafından, değişik bağlamlarda kullanılarak veriler toplanılmış (Saban, Kocbeker & Saban, 2007) ve bu listenin kişilerin (öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin) gelecekte uygulaması muhtemel sınıf içi etkinliklerinin yöneliminin (daha öğrenen- ya da öğretmen-merkezli) belirlenmesi ve yordanması bağlamındaki amacına hizmet ettiği gösterilmiştir.

Bu 12 metafordan altısı (Hammadde-Fabrika-İmalatçı, Suçlu-Hapishane-Gardiyan, Asker Ordu-Kumandan, Yarış Atı-Koşu Alanı-Jockey, Yolcu-Otobüs-Şoför, Hasta-Hastane-Doktor) davranışçı, diğer altısı ise (Turist-Ada-Rehber, Çiçek-Bahçe-Bahçıvan, Çocuk-Aile-Ebeveyn, Oyuncu-Takım-Koç, Seyirci-Sirk-Eğlendirici, müşteri-Restoran-Şef) yapılandırmacı inancı temsil etmektedir (Saban, 2003, 2006, 2010; Thomson, 2015). Metaforlar üçlü olarak verilmiştir. Her bir üçlü dizgenin ilk ögesi öğrenciyi, ikinci ögesi okulu, üçüncü ögesi ise öğretmeni temsil etmektedir (Saban, 2003). Katılımcılardan bu listeyi kullanarak öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarını temsil ettiğini düşündükleri metaforları seçmeleri ve seçtiği metaforu açıklaması istenmiştir.

##### Sınıf Yönetimi ile İlgili Metaforlar

Katılımcıların sınıf yönetimi olgusu ile ilgili algıları öğrenme/öğretmeye yönelik inanç sistemlerinden nasıl ve ne derecede etkilendiğini ortaya koymak için onların metaforik akıl yürütmelerine başvurulmuştur. Bu amaçla dörtlü metafor listesi verilmiştir. Katılımcıların bu metafor listesini kullanarak öğrenmenin, sınıfın, sınıf yönetimi olgusunun ve öğretmenin neye benzediğini açıklamaları istenmiştir. Katılımcılardan sınıf yönetimine yönelik inançlarını temsil ettiğini düşündükleri metaforlar kullanmaları istenmiştir. Örneğin, rehber metaforu kullanan katılımcı, öğretmeni öğrenciye yol gösteren, öğrenciye ihtiyaç duyduğu her anda rehberlik yapan kişi olarak imgelemeye çalışmaktadır.

## Veri Analizi

Veri analizine geçilmeden önce görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bire bir deşifre edilmiştir. Deşifre edilen görüşme kayıtları veri analizine uygun hâle getirmek üzere defalarca okunmuş ve düzenlenmiştir. Birden fazla okuma süreci aynı zamanda araştırmacılara veriyi tanıma imkânı sağlamıştır. Veri analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle katılımcıların öğrenme/öğretmeye yönelik inanç sistemleri onların gözünden değerlendirilmiş, sonrasında ise sınıf yönetiminin öğrenme/öğretmeye yönelik inanç sistemler tarafından nasıl biçimlendiği yönelik bir analiz gerçekleştirilmiştir.

Pedagojik-epistemolojik inanç sistemi için öncelikle veri analizinin gerçekleştiği sürede kod kataloğu temel olarak oluşturulmuş, yeni kodlar eklenmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan bu kod kataloğu temel alınarak öğrenme/öğretmeye yönelik inanç sistemleri iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlamalarda oluşan ayrık durumlar araştırmacılar arasındaki müzakerelerle giderilmeye çalışılmıştır. Sonrasında uyuşmayan kodlar üzerinden yapılan müzakerelerde yeniden bir kodlama sürecine gidilmiş ve kodlayıcılar arası nicel tutarlılık oranı %81'e yükseltilmiştir. (Miles & Huberman, 1994).

İkinci aşamada ise öğrenme/öğretmeye yönelik inanç sistemlerinin katılımcıların sınıf yönetimi uygulamalarına ne derecede ve nasıl yansıdığından yordanması ise yeni bir kodlama sürecine geçilmiştir. Bu süreçte birinci kodlamadan elde edilen kod kataloğu kullanılmıştır. Birinci kodlamada olduğu gibi bir katılımcının ifadeleri birlikte kodlanmış, diğer ikisi ise bağımsız olarak kodlanmıştır. Bu kodlama sürecinde kodlayıcılar arasındaki uyuşma yüzdesi birinci kodlamaya göre daha yüksektir (%85). Birinci ve ikinci kodlama süreçlerinde ortaya çıkan kodlar daha genelleyici kavramsal temalar altında birleştirilmiştir. Kavramsal temaların niteliksel benzerlikleri katılımcıların öğrenme/öğretmeye yönelik inanç sistemlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ve düşüncelerine yansıdığını göstermektedir.

Son olarak öğrenme/öğretmeye yönelik inanç sistemlerinin katılımcıların sınıf içi uygulamalarına ne derecede ve nasıl yansıdığını göstermek için ikinci veri olarak metafor analizine başvurulmuştur. Bu analizde katılımcının davranışçı ya da yapılandırmacı öğretimsel inancı temsil ettiği düşünülen metaforlardan hangisini seçtiği, seçilen metaforun katılımcı tarafından oluşturulan içeriği (açıklaması, tercih sebebi, gerekçesi) analiz edilmiştir. Bu analiz kodlama süreçlerinde katılımcının metafor seçimleri ile açıklamalarının ne derecede tutarlı olduğunu tespit etmek için araştırmacılar tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş, analiz her iki safhası için uyuşma oranı %100 olarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

## Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada güvenirlik bağlamında kodlayıcı araştırmalar arasında uyuşma yüzdeleri her üç analiz aşaması içinde yeterli ve gerekli düzeylere getirilmeye çalışılmıştır. Öncelikle nitel verilerin analizlerinin her üç aşaması için belirtildiği üzere, katılımcıların öğrenme/öğretmeye inançlarına yönelik kodlama-müzakere-yeniden kodlama uyuşma oranı %81, sınıf yönetimi olgusuna yönelik inançları için %85 ve metafor analizi süreçleri

için ise %100 olarak tespit edilmiştir. Uyuşma oranlarına ait yüzdelere Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği gibi yeterli oranlardadır. Çalışmanın geçerliliği için ise öncelikle birçok kaynaktan veriler toplanmış, veriler çeşitlendirilmiştir (Lincoln & Guba, 1985). Ayrıca veri toplama araçlarını hazırlama, veri toplama ve veri analizi süreçlerinde belli başlı aşamalarda uzman görüşüne başvurulmuştur. Böylece çalışma dış denetçilerin kontrolünden geçmiştir.

## BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların öğrenme-öğretmeye yönelik inançları, bu inançlar sınıf yönetimi becerilerine ve uygulamalarına ne derecede ve nasıl yansıtacağı ile ilgili bulgu ve yorumlamalara yer verilecektir. Katılımcıların öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarının belirlenmesi birinci araştırma sorusu ile ilgilidir. Katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları öğrenme/öğretmeye yönelik inançlarından ne derece etkilendiğini belirlemek için ikinci araştırma sorusu oluşturmaktadır. Bu bağlamda öncelikle katılımcıların öğrenme-öğretmeye yönelik inançları, daha sonrasında ise sınıf yönetimi uygulamalarına ne derecede ve nasıl yansıtacağı ile ilgili bulgular sunulmuştur.

### *Nevin'in öğrenme-öğretme ve sınıf yönetimi uygulamaları*

Nevin'in öğrenme-öğretmeye yönelik inançları Tablo 1'de özetlenmiştir. Nevin'in öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin tecrübelerini incelediğimizde (Tablo 1). Bu süreci, *yeni bilgilerin öğrenci tarafından algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin ezberlenmesi ve hatırlanması* süreci olarak algılamaktadır. Aslında Nevin öğrenmenin sorumluluğunu öğrencilerde olduğuna inanmaktadır. Nevin'e göre düşünmenin sorumluluğunu öğrencinin (kendisinin) üstlendiği bir süreçtir. Ancak öğrencilerde düşünme sorumluluğunu üstlenmeleri için öğretmenin onlara doğru bilgiler sunması gerekiyor.

Öğrenciler doğru bilgiler elde ettikten sonra, eski bilgileri ile karşılaştırma yapabilirler ve yeni bilgilerini kendi başlarına oluşturabilirler. Nevin öğrenme-öğretmeye yönelik tamamen *"bilişsel yapılandırmacı perspektifte"* bir pedagojik inanca sahiptir. Nevin'in bugüne kadar sahip olduğu öğrenme/öğretmeye yönelik inançları onun önceki öğretimsel yaşantılarından kaynaklanmaktadır. Bunun sebebi çoğunlukla geçmiş öğrenme yaşantıları ve pedagojik rol-modeller olarak üniversite öncesi ve üniversitede karşılaşılan öğretmenler ya da akademisyenlerdir (Ball, 1999). Başka bir deyişle kişiler bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde eğitim aldıkları gibi eğitim vermek eğilimindedirler (Watt & Richardson, 2008, 2011). Aslında kişilerin öğrenme/öğretmeye yönelik inançlarını çoğunlukla onların hangi tip öğretimsel yaklaşımları tecrübe ettiğini belirler (Parkay, 2006).

*"Öğretme, öğretmenin herhangi bir konu hakkında bildiklerini öğrencilerine açık, anlaşılır, sadece bir dille anlatmasıdır. Derslerde öğretim olması için her hafta konuyla ilgili uygulama örnekleri verilir. Çünkü uygulama örnekleri öğrencilerin yeni bilgileri daha iyi algılamasını, önceki bilgilerle karşılaştırılmasını ve elde edilen bilgilerin ezberlenmesini sağladığını düşünüyorum"* (Nevin, 34).

Nevin, bugüne kadar bilişsel yapılandırmacı öğretimsel süreçleri tecrübe ettiğinden dolayı onun da bugüne kadar sahip olduğu bilgileri ve bu bilgilerin oluşmasını bilişsel yapıda gerçekleştirmiştir. Nevin'e göre kişi, bilgiyi bilişsel süreçleri kullanarak zihninde yapılandırır. Kişi, yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, bilişsel yapısının içine özümler. Yeni bilginin özümlenmesiyle, kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır. Dolayısıyla kişinin yeni bir bilişsel dengeye ulaşması için öğretmenin yeni bilgiyi bir kaynaktan başka bir kaynağa transfer edilerek gerçekleştirilebileceğini varsaymaktadır. Nevin transfer sürecini bir oyun olarak düşünmektedir. Öğretmen ise okul tarafından bilgi aktarma amacıyla oluşan bu oyunda önemli rol oynadığını düşünmektedir.

*“Çünkü öğrenci sürekli bir oyunun içinde gibidir. Çocukluk çağı oyunudur. Oyunlar okulda bilgi aktarma amacıyla yeniden oluşturulur. Hayatta ise gerçek oyunlar devam eder. En büyük oyun da oradadır. Öğretmen tam da bu noktada “ takım koçu” rolüne bürünür. Oyuncusunu hayattaki rolünü oynamaya hazırlar. Tabi öğretmenin oyuncusundan beklentisi yüksektir. O yüksek bir performans umar. Ama bu biraz da oyuncunun yeteneğine bağlıdır. Okul bu oyunda takımdır. Çünkü o da takım olarak diğer takımlarla yani okullarla yarış içindedir. Yine en büyük görev öğretmendir” (Nevin, 34).*

Ayrıca öğrenme-öğretme Nevin için sadece bellekten oluşan bilgi depoları için yeni bilginin aktarımı değil, bilginin bellekler arasında (duyuşsal, kısa ve uzun vadeli bellek) aktarılmasını

sağlayan beceri ve düşünme biçiminin aktarımı öğretmenler için elzem bir durumdur.

*“Önce bu fikri öğrencilere empoze etmeye çalışırım. Aslında zorla değil. Ama tecrübelerim anlatırım. Yaşadıklarımın örnek veririm. Bir konuyu anlatırken kullandığım yöntem işe yarayıyorsa, ertesi gün başka yöntem bulmaya çalışırım. Belki kâğıt üzerine etkinlikte, ya da bir oyunla öğretebilirim” (Nevin, 34).*

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, Nevin’in öğrenme-öğretmeye yönelik tecrübe ve düşünceleri neredeyse tamamen bilişsel yapılandırmacı bir perspektiftedir. Bununla birlikte, Nevin’in öğrenme ile ilgili algı, bilgi ve düşünsel sistemi onun sınıf yönetimine yönelik geliştirdiği yöntemler de etkilemiştir. Dolayısıyla, Nevin öğretme-öğrenme sürecini öğrencilerin yeni bilgileri algılamaları için sadece “bilginin aktarımı” olarak değil, aynı zamanda öğretmenlerin bilgiyi aktarma sürecinde nasıl davranacaklarına ve bu süreci nasıl örgütleyeceklerine de dikkat edilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu anlamda sınıf yönetimi öğrenme etkinliklerinin, hedeflerin ve dersin içeriğinin tümüyle ilişkilidir. Nevin’e göre davranışların ve öğrenmenin iyi yönetildiği sınıfta, öğrenciler öğretim amaçlarını gerçekleştirir ve amaçların gerçekleşmesini engelleyen davranışlar gözlenmez. Bu bağlamda Nevin bu öğrenciler için çiçek metaforunu kullanmıştır.

*“Dikenlidirler. Kaktüsler vardır, dokunmaktan korkular. Kimse ayrı otlarına yüz vermez. Güzel çiçekler onları dışlar. Kaktüs-*

**Tablo 1:** Nevin’in Öğrenme-Öğretmeye Yönelik İnançları ve Sınıf Yönetimi Uygulamaları

Öğrenme-öğretmeye yönelik inançları (Kavramsal temalar)	Örnek kodlar	Sınıf yönetimi olgusuna yönelik uygulamaları (Kavramsal temalar)	Örnek kodlar
Başkalarının bilgi ve becerilerinin algılanması	Doğru bilgiyi algılamak, Öğretmenin bilgiç olması, Tekrar ve öğrenme, Deneyerek öğrenme, Etkinlikler, Uygulamalar ile, Parçaları bütün olarak öğrenmek	Sınıfın fiziksel düzeni	Sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, Öğrencilerin gruplanması gibi etkinliklerin yapılması,
Yeni bilgiyi önceki bilgileriyle ilişkilendirme	Yeni bilginin aktarılması, Uzman kişi tarafından bilgi transferi,	Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi	Planların yapılması, Kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, Yöntem ve teknik seçme,
Sınava hazırlık	Öğretmen başaracak kişi değil, öğrenci başaracak kişidir, Öğrencilerin başarması öğretmenin ödülü	İlişki yönetimi	Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, Sınıf yaşamına uyuma sağlamaya yönelik öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri
		Davranış Yönetimi	Sınıf ortamında istenen davranışların sağlanabilir hâle getirilmesi, Sorunların ortaya çıkmadan önce bireysel farklılıkların tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, Sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması,



ten herkes korkar, uzak durur. Uzun sarmaşıklar vardır. Tıpkı dalları gibi akılları da karışıktır. Kır çiçekleri vardır. Tembel ve utangaçlardır. Papatyalar vardır, yaz-kış hiç solmazlar ama en sonunda kururlar. En ufak rüzgâr estiğinde yaprakları dağılan çiçeklerden vardır” (Nevin, 34).

Ayrıca bilişsel yapılandırmacı bağlamda, Nevin uyumsuz davranış gösteren öğrencilere yönelik farklı yöntemler kullanılabilirliğini ifade etmektedir.

*Öğretmen farklı özelliklere sahip öğrencilerini bilgiyi odaklanma noktasında bütünleştirmeyi başarır, farklılıklar ortadan kalkar ve bilim üretilir. Öbür türlü toplumsal bir zayıflık meydana gelir. Emek de bilgi de aletler de heba olur (Nevin, 34)*

Tablo 1’de görüldüğü gibi Nevin’in öğretimi, yeni bilgilerin aktarımı olarak algılandığında, öğretmen için sınıf yönetimine ait sapmaların olmayacağı ya da olumsuz davranışların gözlemlenmeyeceği algısı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Nevin olumsuz öğrenci davranışlarından “hastalık” olarak bahsetmektedir. Bu anlamda öğrenciler için hasta metaforunu kullanmıştır.

*“Olumsuz davranışlar hastalığa sebep olur. Bunu iyileştirecek olan öğretmendir. Okul da bu bakımdan en doğru ve en etkili ortamdır. Ancak burada doktorun yani öğretmenin iyi bir doktor olması ve hastanenin de donanımlı olması hastalığın doğru tedavi edilmesini sağlayacaktır (Nevin, 34).*

Diğer taraftan, Nevin’e göre öğrencilerde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek için etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekmektedir. Nevin’e göre bu becerilerin kazanılması iyi bir eğitimle mümkündür. Nevin kalıcı bir öğrenme sürecinin oluşturulup sürdürülebilmesini, öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin gelişmiş olmasına bağlı olduğuna inanmaktadır.

*“Kendimi eğitime ihtiyacı hissedirim. Her gün yeni bir teknik bulmam gerekir. Yoksa ders anlatmaktan ben de keyif almam. Ama ne olursa olsun hiçbir zaman kendimi bir güneş gibi engin hissedemem. O kadar olduğum gün zaten bilge olacağıma inanırım. Ama bir öğretmen hiçbir zaman kendini bir bilge gibi görmemelidir. Çünkü o zaman öğrenme aşkını yitirir. Sorma gereği duymaz. O zaman da kendini yenileyemez ve yeni nesle ulaşamaz. Bilgi aktaramaz hâle gelir. Bu da kötüdür (Nevin, 34).*

Özetle, Nevin’e göre öğrenci dış uyarıcıları olarak zihninde bulunan bilgilerle ilişkilendirerek özümser, kalıcılığını sağlar. Daha açık bir biçimde ifade edilirse, uyarıcının birey tarafından algılanmasından itibaren, bireyde oluşan içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özelliklerle ilgilenmektedir. Dolayısıyla öğrencinin, uyarıcıları seçerek, onları anlamlı hâle getirip kodlayarak öğrenme sürecine etkin olarak katılması için uygun sınıf yönetimi stratejilerle gerçekleştirerek, etkili bir öğretim süreci gerçekleştirebilir. Bu anlamda Nevin davranış bozuklukları gösteren çocukları “hapse girme ihtimali olan çocuklar” olarak adlandırmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler için potansiyel suçlu metaforunu kullanmıştır.

*“Eğitimin amacı suçluyu hapse atmak değil, hapse girme ihtimali olan birileri varsa, ışık yakıp ortamı aydınlatmak ve onu hapisten kurtarmak için vardır. Okullar da hapislerin açılmasını*

*engelleyen yerlerdir. Bir söz vardır: “Bir okul açılınca tüm hapis-haneler kapanır, Denilir” (Nevin, 34).*

Dolayısıyla Nevin’e göre sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Bu tanımdan, öğrenme-öğretim sürecinde uygulanan derslerin, öğretmenin tercih ettiği sınıf yönetimi yaklaşımı onun beklentileri ile uyumlu olması anlamı çıkarılabilir. Bu bağlamda sınıf yönetimi olgusu için orkestra şefi metaforunu kullanmıştır.

*“Sınıf yönetimi orkestra şefi olmak gibidir; çünkü hangi aletin ne zaman nerede çalınacağına iyi bilinmesi gerekir. Aynı anda farklı özellikleri olan aletlerin hepsini tek bir potada eritmek, uyumlaştırmak, en güzel seslerin çıkmasını sağlamak üstün bir çaba gerektirir. Her aletin sesinden anlamalısınız. Onun nerede çalınması müziği etkili kılar, nerede susması ahengi sağlar, sezmeniz gerekir. Müziğin ne zaman azalacağı ya da artacağı da size bağlıdır. Aletler karışık bir şekilde kendi kafalarına göre çalarlarsa ortaya gürültü kirliliği çıkar. Bu eğitimde facia demektir. Ama siz nerede ne yapmanız gerektiğini iyi bilerseniz, hangi alete ne kadar müdahale edilmesi gerektiğinden iyi anlarsanız, o zaman muhteşem bir dinleti çıkarmayı başarabilirsiniz. Böylece farklılıklar çevrelerinde olağanüstü bir heyecan uyandırırılar” (Nevin, 34).*

Başka bir deyişle, Nevin’in hayalindeki sınıfta öğretmenin bilgiyi aktarma esnasında aksaklıklar olmaması için maddi bağlamın ya da sınıfın organizasyonel yapısı planlayabilmesi, öğretimin akışını kontrol edebilmesi ve zaman yönetimi konusundaki yeterlikleri, sınıf içi ilişkileri düzenleyebilmesi, sınıf içi ilişkileri belirlenen kurullarla yönetebilmesi, iletişimi düzenleyebilmesi ve öğrencinin bilgiyi alma konusunda motivasyonu sağlayabilmesi öğretmenin bilgi aktarma becerilerini oluşturmaktadır. Özetle Nevin’in öğrenme-öğretim ile ilgili inançları incelendiğinde, 3 kavramsal tema tespit edilmiştir. Bunlar “Başkalarının bilgi ve becerilerinin algılanması”, “Yeni bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirmesi” ve “sınava hazırlık”dır. Kavramsal temaların bilişsel yapılandırmacı pedagojik inanç perspektifini yansıtırken, Nevin’in sınıf yönetimi olgusuna yönelik inanç ve algıları incelendiğinde, “sınıfın fiziksel düzeni”, “öğrenme-öğretim sürecinin yönetimi”, “ilişki yönetimi” ve “davranış yönetimi” gibi kavramsal tema öne çıkmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf yönetimi olgusu ile ilgili kavramsal temalardan tümü bilişsel yapılandırmacı perspektifi yansıtmaktadır. Nevin öğrenme-öğretmeyi sosyal etkileşim aracılığıyla öğrencilerin bizzat kendi öğrenmelerin sorumluluğunu olarak değil, öğrenme-öğretmeyi “bilgi aktarımı” veya “bilgi aktarımı sonucu yeni bilgilerin eski bilgilerle karşılaştırılması” olarak algılamakta ve etkili öğretimin “etkili davranış yönetimi” oluşturarak gerçekleştirilmesine inanmaktadır.

### **Melda’nın Öğrenme-Öğretim ve Sınıf Yönetimi Uygulamaları**

Melda’nın öğrenme-öğretim ve sınıf yönetimi olgusuna yönelik pedagojik inançları Tablo 2’de özetlenmiştir. Melda’nın öğrenme/öğretim ile ilgili inançları incelendiğinde, Nevin gibi “yapılandırmacı” bir pedagojik inanca sahiptir. Ancak Nevin yapılandırmacı öğretimsel yaklaşımlarından bilişsel yapılandırmacı yaklaşımı benimserken Melda ise radikal yapılandırmacı yaklaşımını benimsemiş ve bunları sınıf içi uygulamaları hâline

getirmektedir. Açıkça, Melda'nın da diğer katılımcılar gibi bugüne kadar getirdiği öğrenme/öğretmeye yönelik inançları onun önceki öğretimsel yaşantılarından etkilenmiştir. Daha doğrusu Melda da diğer katılımcılar gibi öğretildiği gibi öğretme eğilimindedir.

*“Öğretmenlerim gibi öğretme eğilimindeyim. Bugüne kadar kendime iki tane rol model seçtiğim öğretmenim vardır. Çünkü çok eğlenceli geçen bir eğitim öğretim hayatım vardı” (Melda, 28).*

Melda bugüne kadar daha yapılandırmacı öğretimsel süreçleri tecrübe ettiğinden dolayı öğrenmeyi, anlamların yapılandırılması ve içselleştirilmesi olarak varsaymaktadır. Çünkü Melda öğrenmenin sorumluluğunun öğrencilerde olduğuna inanmaktadır. Melda'ya göre onun tecrübe ettiği radikal yapılandırmacı uygulamalar, düşünmenin sorumluluğunu öğrencinin (kendisinin) üstlendiği bir süreçler bütünü idi. Ancak Melda her ne kadar Nevin gibi öğrenciye atfetse de öğretmenin buradaki pedagojik rollerini farklı bir şekilde benimsemektedir.

*“Size demiştim öğretmen müdahalesi olmadan gerçekleşen şeylerin öğrenme olduğuna inanırım. Ben onlara dememeliyim ki hadi kırmızı hakkında bir oyun oynayalım. O demeli ki Ayşe bak dün kırmızıyı öğrendik hadi şöyle bir oyun oynayalım. Öyle bir sınıf. Bunun dışında öğrenmek istemiyorsa ya da o an ona hazır değilse öğrenmesi için zorlamam. Hastadır, ben bunu çok yaşırdım mesela o an onu öğrenmek istemiyorum. Bu bütün öğrenciler için geçerli bence. Ne yaparım arkadaş ortamında o yine bir şekilde kapıyor. Öğrenmiyor ama ucundan bir yerden kapıyor oyun sırasında, oyun etkinliklerinde yakalıyor. Ertesi gün onu yanıma alıp ekstradan bir şekilde ekşiği tamamıyorum. Ama kesinlikle öğrenmek istemiyorsa asla çocuğu zorlamam kendi başına geldi ve nefret ederim” (Melda, 28). “Müdahale etmiyorum eğer o yağmur olduğunu düşünüyorsa benim için hiçbir sakıncası yok” (Melda, 28).*

Melda da Nevin gibi bilgi inşasında sosyal etkileşimin rolünü dikkate almamaktadır. Diğer taraftan Emir bilgi inşasında sosyal etkileşimin güçlü bir etkiye sahip olduğu görüşünü hep korumuştur (Tablo 2). Tablo 2 de görüldüğü üzere, bilginin oluşturulmasında sosyal etkileşimin nasıl işlediği yapılandırmacılık açısından ortaya konulmamıştır. Melda için öğrencilerin öğrenmesi öğretmenin eşliğinde ve onun desteğiyle veya sosyal etkileşim aracılığıyla herhangi bir konudaki kavramların devamlı müzakeresi ile gerçekleşmesi değil, öğrenme süreçlerinde, öğrenciler kendi yaşadıklarından öğrenirler.

*“Müzik örneğini vermiştim öğreten yok. Ya da benim yemek yapmaya ihtiyacım var, yemek yapma gereksinimi duyuyorum bir yerlerde yemek yapan insanlar var gidiyorum onları inceleyorum. Onun amacı bana yemek yapmayı öğretmek değil o orda yemek yapıyor ben gidiyorum onu gözlemliyorum. Evet, yemek böyle yapıyormuş diyorum ve orda öğreniyorum. Sonra gidiyorum yemeye ihtiyacı olan insanlar benim yanıma gelip benden öğreniyorlar” (Melda, 28).*

Başka bir deyişle öğrenme Melda için bilginin keşfedilmesi değil, ancak birey tarafından icat edilmesidir. Yani ona göre, bilginin birey tarafından yapılmasıdır ve bilginin yapılandırılması için bireyin bilgiyi algılaması gerekmektedir. Algılamamanın amacı Melda'ya göre, bireyin bilgi dünyasını aktif olarak düzenlemesini sağlamasıdır. Kendi bilgi dünyasını aktif olarak düzenleyen birey, yaşamda edindiği bilgiyi kolaylıkla yapılandırmakta ve anlamlı olarak öğrenmektedir.

*“Aktif katılım gösteriyor ve gösterdiğim şeyle yetinmiyor. Muhakkak daha fazlasının talebinde bulunur bir öğrenci istekliyse. Mesela 1 rakamını öğrendi, öğretmenim sonra ne geliyor ya da 2yi de öğret der. Hatta bir günde 10'a kadar öğrenmek ister. Bu çocuğun aktif katılımlı, istekli olduğunu gösterir. Tabi ki belirli bir sınırı olmak zorunda, öbür çocuk etkinlik bir an önce bitsin ister, sınıfı dağıtır, kavga çıkarır, artık eve gidelim der. Zaten muhtemelen o çocuk onu öğrenmemiştir. Öğrenmeden o gün evine gider” (Melda, 28).*

Daha doğrusu, Melda bilginin bireyin kendi yaşam deneyimlerine dayalı olarak oluşturulduğuna inanmaktadır. Bunun bir sonucu olarak öğrenciler değişime dirençli ön bilgileri ile sınıfa gelirler, çünkü bu bilgiler bireyseldir, gerçek yaşam deneyimlerine dayalıdır ve bu nedenle de bunlarla ilişkili kavramlar öğrenilirken etkili olmaktadır. Dolayısıyla Melda da Nevin gibi yeni anlamların oluşturulması için eski ve yeni düşünceler arasında bağlantıların kurulması gerektiğine ve önceki bilgilerin yeni bilginin algılanmasında belirleyici özelliğe sahip olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle Melda'ya göre öğretmen konu hakkında ön bilgiyi harekete geçirir ve öğrenciler uygulama yaparlar.

*“Bunu ilk başta söz ettim genetik, çevre, ihtiyaçlarım. Bunların hepsi benim ön bilgilerimi oluşturuyor. Başka bir deyişle, beyindeki nörolojik sinapsis nöronlar hepsi benim ön öğrenme hevesimi oluşturuyor. Bu yüzden herkes fenne ilgi duymuyor, bu yüzden herkes İngilizce'ye ilgi duymuyor farklı ilgi alanları oluşuyor” (Melda, 28).*

Melda'ya göre sınıfta bir öğrenci sayısız benzersiz yaşantılar geçirebilir. Öğrencinin kendi kültürü ve sosyal geçmişine göre yaşantıları oluşur. Her öğrenci olayları kendi anlamasına göre yorumlar ve öğrenci kendi kişisel bilgisinin yaratıcısı olarak aktiftir.

Melda öğrenme/öğretme ile ilgili radikal yapılandırmacı yaklaşımlarını sınıf yönetimi uygulamalarına da yansıtmaktadır. Melda öğrenme/öğretme ile ilgili inanç sistemlerinde bireysel farklılıklardan söz ettiği gibi sınıf yönetimi olgusu ile ilgili düşüncelerini ifade ederken de sınıfı, benzer sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamdan gelen, ancak bireysel farklılıkları olabilen öğrenenlerin oluşturduğu organik bir öğrenme topluluğu olarak görmektedir. Melda öğrenciler için özel tedavi gerektiren hasta metaforundan söz etmektedir.

*“Hasta derdine derman bulmak için hastaneye gider. Ve hastanelerde her kişinin ayrı ayrı sağlık sorunu incelenir, tespit edilir ve kişiye özel bir tedavi yöntemi öneriyorlar. Okullarımızda bu mümkün değildir. Bireysel eğitim programlarının içinin doldurması gerekir. Her öğrenciye aynı eğitimi veriyor ve aynı sınava sokuyor ve hepsinden başarı bekliyoruz. Siz hiç kanser hastasına, grip olan ve romatizması olan yaşlı bir teyzeye aynı ilaçların verilip, aynı tedavinin uygulandığını gördünüz mü? O kadar hayalperestiz ki bir de hepsinin aynı tedavi sonucunda hayata kalmasını umut ediyoruz” (Melda, 28).*

Tablo 2: Melda'nın Öğrenme-Öğretme Yönelik İnançları ve Sınıf Yönetimi Uygulamaları

Öğrenme-öğretmeye yönelik inançları (Kavramsal temalar)	Örnek kodlar	Sınıf yönetimi olgusuna yönelik uygulamaları (Kavramsal temalar)	Örnek kodlar
Kişisel gayret ve beceri	Müfredatın dışına çıkma, Öğrencinin öğrenmesine müdahale etmemek, Öğretmen sadece öğrencilerin zor durumda kaldığında müdahale etmesi, Öğrencinin istediği zaman öğretmenin yardım etmesi,	Öğrencinin artan kontrolü ve azalan öğretmen yapısı	Öğretmenin Kontrolsüz iletişimi kullanma, İyi öğretmen-öğrenci ilişkilerine dayalı öğretim, Pozitif öğretmen-çocuk ilişkileri, öğretmenin çocuklara öğrenme etkinliklerine tam olarak katılmaları için gerekli olan duygusal güvenliği sağlama,
Konuya göre öğretimsel yaklaşım kullanmak	Öğretimsel yaklaşımda çeşitlilik, Öğretim yöntemleri, Farklı etkinlik, Alternatif öğrenme yolları, Farklı bir oyun etkinliği, Kavram haritasıyla öğrenme,	Bireyleşme	Öğrenciler sınıf kurallarını kendilerini belirlemeleri, Öğrencilere sorumluluk vermek, Sınıf yönetimi olmamalı, Sınıf kurallarının olmaması, Okuldaki davranış kurallarının ve öz-denetim kurallarının içselleştirilmesini sağlamalı
Bilginin yaşayabilirliği	Olayın içinde öğrenme, Yaparak yaşayarak öğrenme, Deneme yanılmayla öğrenme, Teori ile pratiğin birlikte olması, Pratiğe dayalı öğrenme, Uygulamalı eğitim	Doğal sınıf ortamı	Doğal ortamlarda öğrenme fırsatlarını destekleyen sınıf ortamı, Doğal olmayan ortamlarda, özellikle sınıf dışı bağlamlarda öğrencinin kendini öğrenme süreçleri oluşturmasını sağlama
Farklı algılayış biçimleri/kapasiteleri	Gelişim düzeylerin farklılıkları, İlgili alanları farklılıkları, Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, Farklı öğrenme stilleri,	Uyumsuz öğrenci davranışı	Öğretmenin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri konusunda geliştirmelerine yardımcı olmalı, Öğrencilerde öz-düzenlemeyi geliştirebilmek için öğretmenlerin öğrencilerini bilişsel stratejilerin bulunduğu ortamlara teşvik etmeli, Öğretmenin öğrenciler arasındaki ortaya çıkan çatışmaları müzakere etmek/ çözmek için sınıf bağlamı oluşturması, Öğretmen öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini üretme ve yönetmelerine yardım edebilmeli, Öğretmen öğrenciler arasındaki çatışmalar için pozitif çözümler üretebilmeli, öğrenciler için diğer öğrencilere karşı olumlu davranışlar sergilemelerini destekleyen okul normlarını oluşturmalı
Deneyimlerin özel ilgilerle sınırlı olması	İhtiyaca yönelik öğrenme, Kişisel merak, kişisel ihtiyaç, Öğretme, öğrenme ihtiyacı, ilgi alanı, İstekli öğrenciler ve öğrenme talebi, Öğrencilerin öğrenme alanına ilgi duymaya yönelik Genetik, çevre, ailenin etkisi, Çevresel koşullar, sosyal çevrenin, büyüdüğü okulun koşulları öğrencilerin ihtiyaçlarını o yönde geliştirir,	Demokratik sınıf ortamı	Öğretmen, öğrenciler için seçim özgürlüğü sağlamalı, Öğretmen öğrencilere öğrenim görevleri hakkında seçim yapma olanağı sağlamalı, Öğretmen rahat bir sınıf ortamı yaratmalı, Öğretmen bir sınıf ortamında öğrenciler için temel demokrasi değerlerini "özgürlük, eşitlik ve adalet" sağlamalı, Öğretmen öğrencilerin sınıf ortamında öğretim materyallerini ve fikirlerini kullanmasına ve manipüle etmesine izin vermeli

Tablo 2: Devam

Öğrenme-öğretmeye yönelik inançları (Kavramsal temalar)	Örnek kodlar	Sınıf yönetimi olgusuna yönelik uygulamaları (Kavramsal temalar)	Örnek kodlar
Öznel bilginin oluşturması	Bilginin yeniden yapılandırılması, Müdahale etmeden öğrencinin bilgiyi yapılandırabilmesi, Öğrencinin kendi başına öğrenmesi, Bilgiyi yargulamak, Bilginin kavramsallaştırılması	Öğrenci ihtiyacına yönelik sınıf ortamı	Bilginin yeniden yapılandırılması, Müdahale etmeden öğrencinin bilgiyi yapılandırabilmesi, Öğrencinin kendi başına öğrenmesi, Bilgiyi yargulamak, Bilginin kavramsallaştırılması
Kendi akranları ile birlikte öğrenme	Akranlarında öğrenme, Akran bilgisi, Arkadaş ortamında öğrenme, Öğretmenin müdahalesi olmadan öğrenme, Öğrencilerin birlikte birbirinden öğrenmemeleri	Düzenli düzensizlik	Akranlarında öğrenme, Akran bilgisi, Arkadaş ortamında öğrenme, Öğretmenin müdahalesi olmadan öğrenme, Öğrencilerin birlikte birbirinden öğrenmemeleri
Ölçme değerlendirme öğrenme için ölçüt değil,	Öğretmen öğrenciye geri bildirim vermesi, öğretmenin öğrencileri ölçme, değerlendirme için gözlem yapmalı, Yanlış cevap yok, alternatif cevaplar var	Üretken gürlütü	Öğretmen öğrenciye geri bildirim vermesi, öğretmenin öğrencileri ölçme, değerlendirme için gözlem yapmalı, Yanlış cevap yok, alternatif cevaplar var
Öğrenme öğrencinin kendi var oluşsal durumuyula âlâkalı	Öğrenme içten güdüyle gerçekleşmeli, Dışarıdan uyarıcıya ihtiyacı yok, Öğrencileri öğrenmeye güdüleme gerek yok, Merak faktörünü oluşturan etkenler öğrencinin sosyal ve kültürel özgeçmişidir. Bunlar çevre, sosyo-ekonomik, aile, arkadaşlar	Bilişsel özerklik	Öğrenme içten güdüyle gerçekleşmeli, Dışarıdan uyarıcıya ihtiyacı yok, Öğrencileri öğrenmeye güdüleme gerek yok, Merak faktörünü oluşturan etkenler öğrencinin sosyal ve kültürel özgeçmişidir. Bunlar çevre, sosyo-ekonomik, aile, arkadaşlar
Bireysel deneyimler öznel nitelikte olması	Öğrencinin kendi başına bilgiyi sorgulaması, Kalcı olmalı ve kesinlikle bireyin deneylerine dayanmalı, Günlük hayatta deneme yapılması, Öğrenci öğrendiklerini gerçek hayatta kullanabilmeli	Davranışsal özerklik	Öğrencinin kendi başına bilgiyi sorgulaması, Kalcı olmalı ve kesinlikle bireyin deneylerine dayanmalı, Günlük hayatta deneme yapılması, Öğrenci öğrendiklerini gerçek hayatta kullanabilmeli

## Örnek kodlar

Öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması, Öğretmen Uyumsuz davranış gösteren öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için sınıf ortamı oluşturması, Öğretmen sınıfta tüm öğrencilere ilgi göstermeli, öğrenciler için olumlu geri bildirim sağlamalı, Sınıfta özel ihtiyaçları olan öğrencilerin öğrenmeye katılmalarına yönelik öğretmen, öğrenci ve okul tutumları

Öğretmenin düzensiz bir sınıf ortamı oluşturması

Öğretmen öğrencilerin sınıfta üretken gürlütü yapmalarına izin vermeli, Doğal öğrenme ortamı, Aktif katılım

Öğretmen öğrencilerin sınıf bağlamında alternatif fikirlerini üretmeleri için bilişsel yeteneklerini geliştiren ortam sağlamalı, Öğretmen öğrencilerin müfredat genelinde eleştirel düşüncelerini geliştirmeleri için öğretim ortamı sağlamalı, Öğretmen öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini teşvik etmeli, Öğretmen, öğrencilerin bilişsel ve yürütücü bilişsel süreçlerini kolaylaştıracak şekilde organize etmeli

Öğretmenin öğrencilerin sınıf yönetimi sorunları açısından karar verme rolüne izin verme, Öğretmenin öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmelerini sağlaması, Öğrenci sınıf ortamında kendini kontrol etme becerisine sahip olmalı, Öğretmen ödül kullanmadan öğrenme süreçlerini geliştirmeli, Öğretmen öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için öğrencilere seçimler ve fırsatlar sunmalı ve öğrencilerin özerklik algısını geliştirebilen sınıf ortamı yaratmalı, Öğretmen öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi için kişisel ve eğitsel destek sağlamalı, Öğrencilere fikirlerini sunmaları için farklı yollar kullanmaları hakkında bilgi verilmeli, Öğrencilerin sınıfa aktif katılım için öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi



Tablo 2: Devam

Öğrenme-öğretmeye yönelik inançları (Kavramsal temalar)	Örnek kodlar	Sınıf yönetimi olgusuna yönelik uygulamaları (Kavramsal temalar)	Örnek kodlar
Bireyin kendi deneyimlerini organize etme ve anlam oluşturma	Hazır bilgi vermek değildir, Öğretmen öğrencinin istemediği bir şeyi öğretmek değil, Öğreten yok, Öğrenme ezberlemek değil, Gerçek öğrenme ezber değil, Kasıtlı değil, Öğrenme kasıtlı kültürleme değildir, Öğretmen, okul olmamalı, Öğrenme maruz kalma değildir, Öğrenme sonradan unutulacağı bilgileri depolamak değildir	Potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilecek olanaklara sahip olan bireylerin yetiştirilmesi	Öğrencilerin becerilerini ve yeteneklerini geliştirebilen olumlu bir öğrenme ortamı sağlanmalı, Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yetenekleri ve çabaları konusunda kendinden emin olabilen öğrenciler yetiştirmeli
Öğretmek yol göstermek, rehberlik etmektir	Öğrencilerin farklı örnekler sunmaları, Orijinalliğe dayalı öğrenme, Yaratıcılığa dayalı öğrenme, İlgili çekici aktiviteler, İnfomal öğrenme, Yaratıcı düşünme, özgür bir düşünce platformu, Konu üzerine düşünmek	Fiziksel sınıf ortamı	Öğrencinin sınıfın organizasyon ve prosedürel durumları ilgili seçim yapabilmeli, Temiz, çekici ve davet edici bir fiziksel ortam oluşturmak, Aktif öğrenci öğrenimini teşvik etmek için teknolojiyi kullanabilen sınıf ortamı, Teknolojiyi yoğun öğretimsel süreçlerle destekleyen Sınıf ortamı, Öğretmenin kişiliğine uygun fiziksel bir atmosfer yaratılması, Öğretmen öğrenciler için güvenli okul ortamı oluşması için destek sağlanmalı

Bu bağlamda Soysal ve Radmard (2018), bu topluluğun anlamlı ve etkili bir şekilde öğrenme faaliyetleri içinde olmasını ve bunun devamlılığını sağlayan şartların ve süreçlerin icra edilmesine ise sınıf yönetimi denilebildiğini ifade etmektedir. Ancak bu anlamda Melda sınıf yönetimi olgusundan farklı bir şekilde söz etmektedir.

*“Öncelikle belirli kurallar vardır ve ben çocukların o kurallara bağlı kalmasını istemiyorum. Bu benim sınıfım içinde de geçerli. Mesela çocuk tuvalete gitmek için izin alır ya ben diyorum ki tuvaletiniz varsa çıkıp gelin bana haber verin. Ya da susadığınızda suluklarınız orada öğretmenim su içebilir miyim demeyin. Susadıysan kalkıp iç geri yerine otur. Çocuğun birine itaat etmesi bana göre değil” (Melda, 28).*

Bununla birlikte, Melda sınıf yönetimi kavramı ile radikal yapılandırıcılığı birleştirmek için, rehberliğin önemi üzerinde durmaktadır. Öğretmenlerin düşüncelerinin ve bilgilerinin, kelimeler şeklinde paketlere sarılıp, alıcı olan öğrenenlere gönderilmesi yerine; öğrenenlerin, bu düşünceleri ve bilgileri, kendilerinin yaratması için yönlendirilmeleri gerektiğini belirtmektedir.

*“Çocuğun öğrenmek istediği şey bellidir. Yol gösterirsin. Öğretmek budur yol göstermek, rehberlik etmek. Bilgi aktarmak bilgi vermek, çocuğun ağızına kaşıkla hazır bilgiyi sunmak değildir” (Melda, 28).*

Melda, öğrenenlerin, öğrenme süreçlerini sorgulayarak işe başlayabileceklerini; bunun da kendini düzenlemeye, özerklik duygusuna ve etkin öğrenme sürecinin başlamasına neden olabileceğini vurgulamaktadır.

*“Öncelikle derdim ki ilk gün kural koyacaksın öğrencilerle birlikte kuralları konuş. Örneğin dediğim gibi tuvalete gitme örneği. Kuralları öğrenciler hatta sen geri planda kal öğrenciler kendi kurallarını kendileri koysun. İlk gün bu belirlensin. Onun ardından derdim ki bütün öğrenciler bir kere olmak üzere hepsi bir kere başkan olacak. Öğrenci başkanını kendi seçiyor o gün ama hepsi bir kere olmak zorunda bu bir şekilde zaten onlarda demokrasiyi de anlatıyor. Hani yine bir lider var ama kuralları koyan ya da gözetleyen ya da doğru yanlış olduğunu söyleyen kişi yine ben değilim yine öğrenci başkan olan bir öğrenci. Bunları söyleyebilirim ki bu ikisinin kesinlikle çok işe yaradığını düşünüyorum okul öncesinde. Çeşitli olumlu pekiştirici yöntemleri var mesela bunu ben de uyguluyorum her çocuğun adına bir tane tavşan asarsınız havuçlar vardır her gün hepsine hediye olarak birer tane havuç dizersiniz. Tavşanın karnı bakalım bugün doycak mı? En çok kimin karnı doycak. Bu çocukta bir tür güdüleme yöntemidir. O gün bir şey olduğunda öğretmenim benim böyle bir fikrim var dediğinde çok güzel bir fikir bir havuç daha onun tavşanın karnı doycuyor diğer çocuklar da güdüleniyor. Bunda mesela kesinlikle müdahale yok çocuklar oradan görüyor tavşanın karnı doycuyor hepsi orijinal fikir. Ve gerçekten çok güzel fikirler üretiyorlar” (Melda, 28).*

Melda bilgiyi yapılandırmanın bireysel bir etkinlik olduğu, bireylerin geçirdikleri yaşantılardan, kendi özgeçmişlerine dayalı olarak bazı anlamlar çıkardıkları, bu anlamların bireyden bireye farklılık gösterdiği; anlamların birbirinin ve dış dünya-

dakinin aynısı olmasa da, hepsinin değerli olduğu; bilginin dış dünyayı yansıtmak zorunda olmadığı, önemli olanın, bilginin yaşayabilirliği olduğu; yaşayabilirlik için bilginin, önceki yapı öğeleri, diğer bilişsel organizmalar, yaşantı alanı ve bilgiyi oluşturan bilişsel yapı ağlarının tümü gibi sınırlılıkları aşması gerektiği düşüncelerinin temelde yer aldığı görülmektedir.

Sonuç olarak, Melda'nın öğrenme-öğretme ile ilgili inançları incelendiğinde, Nevin'e göre daha kapsamlı kavramsal temalar üretebilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi 12 kavramsal temanın öne çıktığı tespit edilmiştir. Bunlar “kişisel gayret ve beceri”, “konuya göre öğretimsel yaklaşım kullanmak”, “bilginin yaşayabilirliği”, “farklı algılayış biçimleri/ kapasiteleri”, “Deneyimlerin özel ilgilerle sınırlı olması”, “Öznel bilginin oluşturulması”, “kendi akranları ile birlikte öğrenme”, “ölçeme değerlendirme öğrenme için ölçüt değil”, “öğrenme öğrencinin kendi varoluşsal durumuyla âlâkalı”, “bireysel deneyimler öznel nitelikte olması”, “bireyin kendi deneyimlerini organize etme ve anlam oluşturması” ve “öğretmek yol göstermek, rehberlik etmektir”. Kavramsal temaların tümü radikal yapılandırmacı pedagojik inanç perspektifini yansıtırken, katılımcı öğretmenin sınıf yönetimi olgusuna yönelik inanç ve algıları incelendiğinde, “öğrencinin artan kontrolü ve azalan öğretmen yapısı”, “bireyleşme”, “doğal sınıf ortamı”, “uyumsuz öğrenci davranışı”, “demokratik sınıf ortamı”, “öğrenci ihtiyacına yönelik sınıf ortamı”, “düzenli düzensizlik”, “üretken gürültü”, “bilişsel özerklik”, “davranışsal özerklik”, “potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilecek olanaklara sahip olan bireylerin yetiştirilmesi” ve “fiziksel sınıf ortamı” gibi kavramsal temalar öne çıkmıştır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi sınıf yönetimi olgusu ile ilgili kavramsal temalardan tümü radikal yapılandırmacı perspektifi yansıtmaktadır. Melda Nevin'in düşüncesinin tam aksine öğrenme-öğretmeyi “bilgi aktarımı” veya “bilgi aktarımı sonucu davranış değişikliği” olarak değil, öğrenenlerin bizzat kendi öznel bilgilerinin oluşturması olarak algılamakta ve etkili öğretimin “demokratik sınıf ortamı” oluşturarak gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

### **Emir'in öğrenme-öğretme ve sınıf yönetimi Uygulamaları**

Tablo 3 incelendiğinde, Emir öğrenme-öğretme ile ilgili sosyal yapılandırmacı öğretimsel perspektifte kavramsal tema üretebilmiştir. Emir Nevin'in düşüncesinin tam aksine bilginin daha iyi bilenden daha az bilene doğru aktarılan bir şey olmadığını, aynı zamanda Melda'nın düşüncesinin de tam tersine bilginin kişinin dışarıdan topladığı bir şey olması yerine kendisinin bizzat yapılandığına veri temelli bir şekilde savunmaktadır.

*“İlkokul bilgi, ortaokul bilgi, lise bilgi, üniversite bilgi, yani döner döner yine okur diye bir söz var bizim Anadolu'da. Yani okuyorsun tekrar dönüyorsun aynı şeyi tekrar bir daha iki sene okuyorsun, üzerine hiçbir şey koyma yok. Çünkü ya normalde ben çok şeyi karşılamıyorum. Öğrenci liseye gelmiş diyoruz şunu bilmiyor. Eh çocuk hazır bilgi, aldı ortaokulda, gayet güzel, bu sene hepsini ezberledi. Yaz tatili girdi, unuttu gitti zaten. Bilgiyi dışardan topladı ancak yapılandırmadı, kendine göre uygulayacak alanlar belki geliştirmede okullarda” (Emir, 32).*

Bununla birlikte, Emir'in sınıf yönetimi olgusuyla kavramsal temalar incelendiğinde ise sınıf yönetimi bağlamında da sosyal yapılandırmacı öğretimsel temaları türetebilmiştir.

*"Sınıf yönetimi gerek yok gibidir, çünkü yöneten yönetilen sınıf zümre oluşturur. Öğrenme keşfetme, bulma, düşünme, varlığı yokluğu tartışma. Özgür ve demokratik ortam ister. Zaten yaşça, statü, bilgi bakımından farklı olarak öğretmen, yeteri kadar öğrencinin bastırılmasına sebep olur. Bunu azaltmak için ortam hazırlanmalı. Öğretmen bu şekilde davranmalı. Sistemde çok küçük bir noktadır"* (Emir, 32).

Başka bir deyişle, Emir öğrenme-öğretme ile ilgili düşünme ve akıl yürütme yollarını ve yönlerini sınıf yönetimi ile ilgili akıl yürütme ve düşünmelerine taşımaktadır. Tablo 3'de görüldüğü gibi öne çıkan sonuç öğretmeyi sosyal yapılandırmacı inanç sistemi içinde algılayan Emir'in sınıf yönetimi olgusu bağlamında da sosyal yapılandırmacı yaklaşımları kullanmaya motivasyon duyduğudur. Yani, bir öğretmen daha yapılandırmacı bir öğretimsel süreci benimsediyse sınıf yönetimi ile ilgili inançlarında yapılandırmacı pedagojik inanç sistemlerini daha fazla yansıtmaya, dışa vurma ve açıklama eğilimindedir. Sosyal yapılandırmacı bağlamda öğrenme-öğretmeye inanan Emir öğrenmenin anlamın eş inşasını temel öğretimsel uygulama olarak benimsemektedir.

*"Öğrencileri grubun birer üyesidir. Çünkü fikir sunan, istekli bulunan, görüşlerini dile getirebilen, tartışma ortamlarına girebilen bireylerdir"* (Emir, 32).

Emir'e göre öğrenme, öğrenenlerin öğrenme sorumluluğunu bizzat üstelenerek, kendi öğrenmelerini çeşitli öğretmen destekleriyle icra etmesi yoluyla hem sınıf içinde hem de sınıf dışında gerçekleşir.

*"Öğrenciden benim beklediğim oluyor değil, öğrenciden beklentim? İnternet var, kaynaklar var en başta bunlara kendisi ulaşması oluyor beklentim bunu yapamadığı zaman ben o alanla ilgili bir şey veririm şu var şöyle bir şey var ya da şunu arattırın gibi ne çıkıyor derim oradan tekrar araştırmasını sağlarız bazen ders sürelerimiz ve ekipmanlarımız buna yetmediği için bunlar eve verilebiliyor, eve veriyorum evde araştırın hem yeterli süreniz var diyoruz iletişim yani whatsapp grubu başka bir şey mail grubumuz var buradan da iletişim kuruyoruz mesele işte ne bileyim ders haftada bir oluyor derse üç gün kaldı oradan bir şey diyorum yani bir resim atıyorum gençler şuna bir bakın neymiş bu diyorum oradan bir ipucu veriyorum araştırmasını sağlıyorum ama tabii bunlar ile birlikte öğrencinin temel bilgiyi oluşturması için beni yani söylediğimi dinleyeceği yerler olmalı çünkü bilgi basamağının üzerine kuruluyor birçok şey temel bazı bilgileri almazsanız neyi araştıracağım nasıl araştıracağım bu alanda ne var hiç bilmediğiniz bir alana götürseniz hiç bir şey yapamayabiliyor"* (Emir, 32).

Bu tip öğretmenlerin yükümlülükleri sınıf içi müzakereyi yürütme, öğrenmeyi öğrenenlerin kavramları (sosyal dilleri) üzerinden başlatma ve devam ettirme, onların farklı düşünme ve konuşma sistemlerini benimseme gibi öğretimsel süreçlerden dolayı fazlaca artmıştır. Dolayısıyla Emir'e göre öğrenme/öğretmeye yönelik inanç sistemi öğretmeni dışlayan değil, onun tüm tecrübelerini, edimlerini, inançlarını ve algılarını kapsayan bir

biçimde olmalıdır. Emir öğretmen için tetikleyici metaforunu kullanmıştır.

*"Bir öğretmen olarak ben tetikleyici gibiyimdir, çünkü sürecin başlaması ve devam etmesi için tetikleyici faktör bulunmalıdır. Süreç devam ederken de sürecin içinde bulunan hem bilgi veren hem bilgi alan, çalışmalara katılan, öğrencileri yukarıdan tanıtmaya çalışan, bireysel farklılıklarını sohbet ortamı içerisinde bulmaya çalışan sıradan bir insansın"* (Emir, 32).

Bu bağlamda Emir yapılandırmacı bir öğretimsel sürece inanan öğretmenin sınıf yönetimi olgusu ile ilgili rolleri değiştiğine inanmaktadır. Bu tip öğretmenlerin yükümlülükleri sınıf içi öğrenme süreçlerini yürütme, öğrenmeyi öğrenenlerin farklılıkları üzerinden başlatma ve devam ettirme, onların farklı düşünme ve konuşma sistemlerini benimseme gibi öğretimsel süreçleri işletebilmesidir.

*"Kimisi öğretmenden korkuyor, kimi annesinden ya da babasından korkuyor. Yani bu bile belki etkileyebiliyor. Ama bu oransal olarak işte bunlara bakmak lazım. Genelinde öğrenme yine kendisiyle âlâkalı öğrencinin de ya da öğretmenle de âlâkalı aslında, ikisinin birlikte yapması gereken bir şey var, o olumlu bağı kurması gerekiyor. Öğrencinin nerede, nasıl işine yarayaçağını bilginin ya tam olarak bilememesi ya da öğretmenin tam olarak bu farkındalığı bilincinde yaratamaması diyeyim"* (Emir, 32.).

Dolayısıyla Emir'e göre öğrenme bir şeylerin ezberlenmesinden çok bilişsel bir dönüşümdür. Emir doğa ve toplum olguları üzerine yeniden, defalarca düşünülüp, var olan kavramsallaştırmalar sorgulandığında öğrenmenin olabileceğine inanmaktadır.

*"Burada öğrencinin hiçbir rolü olmadığı, öğrencinin sorduğu sorular bile sadece öğretmenin verdiğiinden, verdiği bilgiden ibaret olduğu, öğretmen bir şeyler anlattı, orada hocam orada işte şu nedir, sadece verdiği bilgiyi sorduğu bir şey ama onu başka bir yerle ilişkilendirmediği bir şey. Var ya çok uzak değil aynı bölümde çalıştığımız arkadaşlar var. Yani benim verdiğim diyor mesela örnek veriyorum; yani verdiği şeyi de biliyorum yani onunla da kaç kere tartıştık. Yahu hocam diyorum, bak şimdi sana göre bu çok önemli ama fi tarihinden kalmış artık yani çocuklara anlatıp duruyorsun bunu, kalktı yani piyasada böyle bir program kullanılmıyor diyorum. Kendi de biliyor ama onu çocuğa yok diyor, bunu ezberleyeceksin diyor. Bilmiyorum neden?"* (Emir, 32).

Bunların yapılabilmesi için öğretmenlerin öğrenme ortamlarında nasıl davranacağını da ciddi bir ön göstergedir. Yani öğretmenlerin öğrenenlerin kendi sorumluluğunu alıp oluşturdukları bir sınıf ortamını yaratma konusunda rutin bir pedagojik yönelime sahip olmaları gerekmektedir.

*"Sınıfım temel ihtiyaçların olduğu yerdir, çünkü öğrenciler okulu sevmiyor, sıra, masa, kapı üçlüsü bir süre sonra onları sıkıya başlıyor. Hapishane gibi geliyor. Buldukları ortamda biraz daha özgür olurlarsa bir an önce bitse de gitsek düşüncesinden kurtulacaklardır. Sıkıcı hapishane gibi bir ortamda evrenin sırrını da konuşsak çocuk katılmıyor. Ayrıca ihtiyaç olabilecek materyallerin (PC, masa, kalem) ortamda bulunması gerekiyor"* (Emir, 32).

Açıkça, Emir'in öğrenme-öğretmeye yönelik inançları onun sınıf yönetimi bağlamında öğretimsel yaşantılarından etkilenmiştir. Bugüne kadar tecrübe ettiği öğretimsel yaklaşımlar Emir'in var olan öğrenme/öğretmeye yönelik inançlarını oluştururken, onun sınıf yönetimi uygulamaları belirlenmiştir.

Emir'in öğrenme-öğretme ile ilgili inançları incelendiğinde, 14 kavramsal temanın öne çıktığı tespit edilmiştir. Bunlar "ihtiyaç duyulan bir konu", "uygulayarak öğrenme", "araştırmak, incelemek", "öğrenme motivasyonu", "ezberleme, anlama ve öğrenme arasında farklılık var", "öğretmenin öğrenciyi yönlendirmesi", "öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrencilerle ilgilenmek", "öğretmen-öğrenci ilişkisi", "öğretmenle öğrencinin birlikte öğrenmesi", "öğretmen onunun mantığını vermesi", "öğrenme öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile ilişkili olmalı", "öğretmenin alan bilgisi önemli", "öğrenme yapılandırılmış bir şey bir paket halinde öğrencilere sunulması değildir" ve "öğrencinin kendi başına öğrenmesidir". Kavramsal temaların tümü sosyal yapılandırmacı pedagojik inanç perspektifini yansıtırken, katılımcının sınıf yönetimi olgusuna yönelik inanç ve algıları incelendiğinde, "Öğrencinin bilgi yapısına dayalı bir yaklaşım", "demokratik sınıf ortamı", "süreç odaklı öğrenme-öğretme", "öğrenen-öğrenen etkileşimi", "öğrenen-öğretmen ilişkisi" ve "öğretmenin lider özelliğini taşıma" gibi kavramsal tema öne çıkmıştır. Tablo 3'te görüldüğü gibi sınıf yönetimi olgusu ile ilgili kavramsal temalardan tümü sosyal yapılandırmacı perspektifi yansıtmaktadır. Bu anlamda Emir'in öğrenme-öğretmeye yönelik yapılandırmacı yaklaşım gibi baskın olan kavramsal temalar da sınıf yönetimi olgusuna ilişki oldukça sosyal yapılandırmacı bir şekilde inanç sistemleri içinde görülmektedir. Emir öğrenme-öğretmeyi "bilgi aktarımı" veya "bilgi aktarımı sonucu davranış değişikliği" olarak değil, öğrenenlerin bizzat kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak, öğrenme olgusuna bilişsel katkıda buldukları bir süreç olarak algılamakta ve etkili öğretimin "Demokratik sınıf ortamı" oluşturarak gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

## TARTIŞMA

Daha önceki bölümlerde de bahsedildiği gibi, öğrenme/öğretmeye yönelik inançlar, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin düşüncelerini içermekte, öğrenme sürecindeki öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin görüşlerini etkilemekte (Clark & Peterson, 1986; Denessen, 2000; Fang, 1996; Kagan, 1992; Nespör, 1987; Pajares, 1992; Shin & Koh, 2007; Woolley, Benjamin & Woolley, 2004) ve sınıf içi uygulamaları üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Haney, Cazerniak & Lumpe, 1996; Luft & Roehrig, 2007; Pajares, 1992). Öğrenme/öğretme inançları üzerinde yapılan araştırmalarda öğrenmeye yönelik inançlar genellikle geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme inancı olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır (Chan, 2004; Chan, Tan & Khoo, 2007; Eren, 2009; Kerlinger & Kaya, 1959; Mansour, 2009; Van Driel, Bulte & Verloop, 2007; Woolley, Benjamin & Woolley, 2004; Soysal & Tanık, (2017).

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin öğrenenden bağımsız ve nesnel bir biçimde var olduğu (David & Nagaraja, 2004) ve birey tarafından pasif olarak alındığı görüşünü reddetmekte; (Hay & Barab, 2001; Hendry, Frommer & Walker, 1999) bilginin

yapılandırılması sürecinde bireyin aktif bir rol oynadığını savunmaktadır (Glaserfeld, 1989). Bu çalışmada ise yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırma sürecinin işleyişi, bilginin üretilmesi vb. konulara yaklaşımları yönüyle (Ün-Açıkgöz, 2011) bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık şeklinde çeşitlilik göstermektedir (Kroll, 2004; Laroche, Bednarz & Garrison, 1998). Dolayısıyla, çalışmada bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık bağlamında sınıf öğretmenlerinin öğrenme/öğretmeye yönelik inançları ve onların bu inançlarının sınıf yönetimi uygulamalarına ne derece yansıdığını ortaya koymaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, LaBoskey (1993) araştırma temelli öğretimin "yapılandırmacı öğretim" öğretmen adaylarının öğrenme/öğretmeye yönelik inançları üzerine etkisini incelemiştir. LaBoskey'in (1993) yaptığı araştırmada öne çıkan sonuç öğrenme-öğretme sürecini davranışçı perspektifte algılayan öğretmenlerin reflektif uygulamalara motivasyon duymadığıdır.

Diğer taraftan, yapılandırmacı bir öğretimsel süreci benimseyen bir öğretmen öğretimsel inançlarındaki değişimleri ve dönüşümlerini daha fazla yansıtmaktadır (LaBoskey, 1993). Çünkü öğretmenlerin öğretimsel inançları öğrenme sürecini, öğretim pratiklerini etkilemekte, verdikleri eğitimin doğasını yansıtmaktadır (Pajares, 1992; Kagan, 1992; Li, 1999; Abdelraheem, 2004; Chong, Wong & Lang, 2005; Ertmer, 2005; Teo, 2009, Harcarik, 2009).

Bu argüman Soysal ve Radmard'ın (2017), öğretmenlerin fikir beyan ettiği çalışmada da doğrulanmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin katıldığı nitel araştırmada öğretmen katılımcılarının davranışçı öğretimsel sistematlardan yapılandırmacı öğretimsel sistematlere doğru inançlarını kaydardıklarında, özellikle öğretmen adına hem diyalojik hem de monolojik etkileşimleri zorunlu kılması gerçeği (Aguiar, Mortimer & Scott, 2010) katılımcıların sınıf içi pedagojik inanç sistemlerine yansımıştır. Bu çalışmanın katılımcıları ise benzer bir şekilde öğrenmeye ve öğretmeye yönelik inanç sistemlerinin öğretmenlerin sınıf içi karar verme ve sınıf yönetimi ile ilgili uygulamalarını belirlediğini ifade etmektedirler. Diğer bir ifadeyle, genel olarak bu çalışmada yapılandırmacı bir pedagojik inanç sistemine sahip olan katılımcılar öğretim amacı dışında çıkan öğrenci seslerini ve katılımlarını öğretimin akışında herhangi bir sapma ya da bozulma olmaması için yok sayacak ya da görmezden gelebileceğine inanmaktadırlar. Bu bağlamda, Rogers ve Freiberg (1994) yapılandırmacı ve davranışçı sınıf ortamlarındaki etkileşimle ilgili durumları karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırma, sınıfta otorite olgusunun yer aldığını göstermektedir. Otoritenin olduğu bir bağlamda çeşitli söyleysel güç ilişkilerinden bahsedilebilir. Söyleysel güç ilişkileri, davranışçı bir sınıfta daha asimetrik; yapılandırmacı bir sınıfta ise daha simetrik bir hâl alabilir (Kounin, 1970). Yapılandırmacı ya da davranışçı bir sınıfta genellikle iki tip otorite oluşumundan bahsedilebilir: (i) epistemik otorite, (ii) sosyal otorite (Berland & Hammer, 2012). Epistemik otorite bilgiye dair bir otoritedir. Sınıfta bilgiye kim daha çok sahipse ya da bilgiyi kim oluşturuyorsa epistemik otorite de odur. Davranışçı öğretimin benimsendiği sınıflarda tek otorite, konuya daha fazla hâkim olan öğretmenlerdir. Aslında epistemik otoriteyi elinde bulunduran, sınıfta aynı zamanda sosyal otoritedir (Glasser, 1998). Sosyal otorite, sınıfta sosyal



Tablo 3: Emir'in Öğrenme-Öğretmeye Yönelik İnançları ve Sınıf Yönetimi Uygulamaları

Öğrenme-öğretmeye yönelik inançları (Kavramsal temalar)	Örnek kodlar	Sınıf yönetimi uygulamaları (Kavramsal temalar)	Örnek kodlar
İhtiyaç duyulan bir konu	Merak, ilgi ve ihtiyaç doğrultusunda öğrenme, Becerinin oluşması için ilginin oluşması gerekiyor, Müfredata bağlı kalmamak, Müfredatın esnek kullanılması,	Öğrencinin bilgi yapısına dayalı bir yaklaşım	Öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin farklı olması önemli, Öğrenciler için kendini keşfetme sağlama,
Uygulayarak öğrenme	iki durumun ve ya problemin karşılaştırılması, Düşünme, sorgulama, Deneme yanılma, Deneyler yaparken Öğretmenin öğrencinin yanında olması, Teori ile pratiğin birlikte kullanılması, Yaparak yaşayarak öğrenme, Pratiğe dayalı öğrenme,	Demokratik sınıf ortamı	Bireysel özelliklere dikkat edilmeli, Öğretme ve Öğrenmeyi geliştirmek için olumlu duygusal bağlam oluşturmalı, Aktif katılımcılar olarak öğrenciler
Araştırmak, incelemek	Araştırma, Sorgulama,	Süreç odaklı öğrenme-öğretme	Öğrenci gideceği noktayı kendisi seçmeli, Öğrenme bir tecrübe etme sürecidir, Tek tip aynı sonuçları etmek için bir süreç değil,
Öğrenme motivasyonu	Öğrenme için tetikleyici olması, Derste ilgi çekici yöntemler kullanmak, Güdülemek öğrenmenin ön koşulu, Öğrenme merakı, Dikkat ve öğrenme, Öğretmenin öğrencileri sorgulamaya teşvik etmesi, Öğrenmeye ilgi, Mesleği sevmek,	Sosyal etkileşim	Öğrencileri bir araya getiren sınıf bağlamı sağlamak, Öğrencileri birbirleriyle iş birliği yapmak ve sorunu birlikte bir grup olarak çözmeyi sağlamak Sınıf içi etkileşimlerin çoklu ve karşılıklı yolları, Öğretmen ve öğrenciler görevi veya projeyi yürütmek için birlikte çalışırlar, İnsan zaten sosyal varlıktır, Karşılıklı saygıyı teşvik eden ilerici ve hümanist bir topluluk oluşturmak için birlikte çalışmak, Öğrenciler "Bozuk" bir şey değildir, Eğitimde, Öğretmenler ve öğrenciler birlikte olmalıdır, Eğitim-öğretimde reçete olmaz, Hasta değil öğrenciler hepsi sağlıklı bireylerdir, Bizler öğrenciyle birlikte yürüttüğümüz bir süreçyiz.
Ezberleme, anlama ve öğrenme arasında farklılık	Öğrenme, öğretme ezbere dayalı değil, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasıdır, Öğretme anlatma değil. Öğrencinin bilgiyi sorgulamasıdır, Ezbere dayalı bilgiler öğrenme değil, Öğrencinin bilgi üzerine düşünmesi ve bilgiyi yeniden üretmesidir,	Öğretmenin lider özelliğini taşıması	Öğretmenin bir rehber ve destekçi olarak öğrencilerin deneyim kazanmalarını sağlaması
Öğretmenin öğrenciyi yönlendirmesi	Öğrencileri yönlendirmek		
Öğrencilerin bireysel farklılıkları	Öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmeli, Bireysel ihtiyaçlara dikkat etmesi gerekiyor,		

Tablo 3: Devam

Öğrenme-öğretmeye yönelik inançları (Kavramsal temalar)	Örnek kodlar	Sınıf yönetimi uygulamaları (Kavramsal temalar)	Örnek kodlar
Öğretmen-öğrenci ilişkisi	Öğrenciler ile ilgilenmek, öğrencilerini dinlemek, Öğrencilerle iletişim kurabilme, öğrencilere ile ilgilenmek, Öğrencilere inanmak, Öğrencilerin öğrenmesini sınırlanamamak, Öğrencilere inanarak başarmak Öğretmenin öğrenciler için olumlu ortam yaratması gerekiyor, Öğrencilerin öğretmene güvenmesi gerekiyor, Öğrencilerin yanında olmak, ilgili olmak		
Öğretmenle öğrencinin birlikte öğrenmesi	Öğrenci öğretmenin öğretmesi ile öğrenmez, Öğrencilerin öğrenme, öğretmeye katkıda bulunması, Sınıftaki kararları öğrencilerle birlikte vermek, hem öğrenciler hem öğretmenin ders anlatması, derse katılımı, Öğrencilerin derse aktif katılımı özgüvenlerini geliştirir, Öğretmenin öğrencilerle iş birliği yapması,		
öğretmenin öğrenme mantığını öğrencilere verebilmesi	Öğretme öğrenciyi sınırlandırmak değil, Öğretmek yeni bir şeyi anlatmak değil, bilginin yeni yapılandırılmasıdır, Oyunla öğrenme, Öğretmen öğrenciyi öğrettiği konunun nerede kullanacağını öğretmesi gerekiyor, Öğretmenin öğrencilerin öğrenmelerini scaffold etmesi, Öğrenci öğreneceği konunun nerede kullanacağını, ne işine yarayacağını bilmesi gerekiyor, Öğretmen öğrencilere bilgiyi öğretmek değil bilgiye ulaşma yollarını öğretmesi gerekiyor, araştırma yollarını öğretmesi gerekiyor		
Öğrenme öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile ilişkili olmalı	Öğrencilerin hazırlanmışlık düzeyi, Geçmiş tecrübeleri, Okul dışı tecrübeleri,		
Öğretmenin Alan bilgisi önemli	Derste örnek olay kullanmak, Öğretme adım adım olması gerekiyor, Öğretme psikomotor davranışlar içindir, Öğretme karşı kişinin ihtiyacı kadar olması gerekiyor, Öğretme işi tüm yani “yeterliğin eğitimi, ergen eğitimi, çocuk eğitimi” hepsi için genel olarak geçerlidir.		

Tablo 3: Devam

Öğrenme-öğretmeye yönelik inançları (Kavramsal temalar)	Örnek kodlar	Sınıf yönetimi uygulamaları (Kavramsal temalar)	Örnek kodlar
Öğrenme yapılandırılmış bir şey bir paket halinde öğrencilere sunulması değildir.	Okullarda hazır bilgi öğretilmesi, Öğrenciye bilginin nasıl ulaştırılmasının öğretilmesi, Öğretme için sınıf sayısı uygun olması gerekiyor.		
Öğrencinin kendi başına öğrenmesi,	Bilginin yapılandırılması, Kendine göre anlamlandırması, Bilginin mantığını anlayıp onunla ilgili yeni bilgiler, Farklı bilgiler türetebilmek, Bilginin kullanılması ve içselleştirilmesi, Öğrencinin konuyu biçimlendirmesi, Farklı biçimde soru sorduğu zaman ölçme değerlendirme gerek yok, Öğrencinin kendi kendine öğrenmesi, Öğrencinin kendi bilgisini kendisi oluşturması,		

etkileşimlerin nasıl olması gerektiğini belirleyen kişidir. Eğer bir sınıfın tek epistemik otoritesi öğretmense sosyal otorite de olacaktır. Sınıfın sosyal otoritesi kimin ne zaman konuşacağı, kimin konuşacağına kim karar vereceğine ve kim ne kadar süre ile konuşacağını belirler. Epistemik otorite ise kimin söylediğinin doğru ya da rasyonel olarak kabul edileceği, hangi bilgilerin doğru kabul edilmeyeceği, hangi öğrenen söylemlerinin sınıf diyalogundan eleneceği, hangi öğrenen katkıları gerçek bilişsel katkılar olarak öne çıkarılacağını belirler (Lefstein, 2008; Lyle, 2008). Bu çalışmanın katılımcıları ise benzer bir şekilde otorite tiplerinin paylaşımının daha fazla olduğu sınıflarda daha az uyumsuz öğrenen davranışının görüleceği, sınıf yönetiminin hem de öğrenenler tarafından üstlenileceğini ifade etmektedirler.

Genel olarak katılımcılar yapılandırmacı yaklaşımın baskın olduğu sınıf içi süreçlerde öğrencilerin hem epistemik hem de sosyal otoriteye sahip olduğuna inanmaktadır. Ancak bilişsel yapılandırmacı anlayışa sahip olan Nevin'e göre sınıfta öğretmen yeni bilgileri sunar, öğrenciler öğretmenin anlattıkları bilgilerden kendi bilgilerini oluşturmaktadırlar. Başka bir deyişle Nevin'e göre otoriter (despot, baskın) bir öğretmenin sınıfında direkt olarak anlatılan konuları (tedirginlik atmosferinde) dinleyen ve (sözde) kavramaya çalışan öğrenenler olabilir. Hâlbuki sınıf yönetimi yapılandırmacı bağlamda, öğrencilerin öğretmenin ağzından çıkan cümleleri dinler hâle dönüştürmekten, öğretmenin ve öğrenenlerce üstlenilmesi gereken, sosyal sorumluluklar bütünüdür (Freiberg & Lapointe, 2006). Ancak Nevin öğrenme/öğretmeyi bireysel bir girişim olarak algılamaktadır. Yani bireysel farklılıklar göz önünde bulundurmaktadır. Nevin'e göre öğretmenin temel işlevi, öğrencinin şemaları üzerinde dengesizlik oluşturmaktır. Daha sonra öğrenci kendi şeması üzerinde dengeyi yeniden kendisi sağlayacaktır. Dolayısıyla Nevin bilişsel yapılandırmacı süreçleri işletebilmesi için sınıf yönetimi olgusunu da bilişsel yapılandırmacı yaklaşıma dayandırmaktadır. Örneğin *"Bir kere öğrenme baskılar kurma değildir. Kıyaslama değildir. Hiç kimseden yapamayacağından fazla yapması istemek değildir. Öğrenme kişinin kendi yeteneği ile kendine bir şey katmasıyla gerçekleşir"* (Nevin, 34). *"Öğrencilerim çiçek gibidir, çünkü her birinin kendine has rengi, kokusu vardır. Kokladıkça açılırlar, kendilerine gelirler. Ancak her biri için ayrı bir çaba gerekir. Suyu ve güneşe ihtiyaçları vardır. Kimin ne kadar suya, ne kadar güneşe ihtiyacı olduğunu iyi anlamak gerekir. Bu onlara uygun hazırlanan bilgilerdir. Eğer su ve güneş almazlarsa solar giderler. Özellikle de ilgi ve sevgi isterler. Sevgi görmediklerinde bilgiyi özümseyemezler. Tam tersi durumda ise açılırlar ve bir müddet sonra ortalığın havasını renkleri ve ışıklarıyla değiştirirler. Kimi gül gibidir ama nazlıdır. Kiminin dallarının budanmaya ihtiyacı vardır. Bütün bunlar yapılsa hem süs hem de oksijen olurlar. Sınıfa girince ben bu misk gibi kokuyu içime çekebilirim başardım, demektir"* (Nevin, 34).

Melda ise öğrenme/öğretme ile ilgili daha fazla sayıda ve çeşitlilikte yapılandırmacı tanımlamalar yapabilmıştır. Melda'dan farklı olarak daha radikal yapılandırmacı süreçleri uygulamak istediğini ciddi bir şekilde ifade etmiştir. Öte yandan Melda sınıf yönetimine yönelik inanç sistemlerini belirtirken daha radikal

yapılandırmacı olma eğilimindedir. Nevin ve Melda'nın arasındaki öğrenme/öğretme ve sınıf yönetimi ilişkisi kapsamında oluşan farklılıklar çeşitli açılardan yorumlanabilir. Melda bilgi inşasını öğretmenin sunduğu yeni bilgiler aracılığıyla gerçekleştirdiği görüşüne sahiptir. Melda'ya göre kişiler öğrenme süreçlerinde sadece yaşadıklarından öğrenirler. Yeni bilgi, önceki kavramsal anlamalar üzerine inşa edilir. Burada Melda'ya göre önemli olan öğrencilerin belirlenen hedefi anlamalarıdır. Öğretmen ise konu hakkında ön bilgiyi harekete geçirir ve öğrenciler uygulamaya yaparlar. Melda aynı zamanda radikal yapılandırmacı süreçleri işlettiğinden sınıf yönetimi uygulamalarında ise daha radikal yapılandırmacı yaklaşımlar kullandığını ifade etmektedir. Örneğin, Melda uyguladığı radikal yapılandırmacı öğretim süreçleri ve sınıf yönetimi uygulamaları şu şekilde özetlemiştir: *"Benim sınıftan gürültü eksik olmaz hatta yandan geçen veliler içeri girer noluyor diye. Yönetici gelir der Burçak Hanım sınıfa bir çekidüzen verin öğrenciler kendi halinde. Asla öğrenciler kendi halinde değildir. Ya tartışma olmayan ses olmayan sınıfta öğrenme olur mu ya? Ben anlatacağım o dinleyecek, hayır. Benim değil çocuğun sesi çıkacak. Çocuk bağırarak kavga edecek yeri gelirse arkadaşlarıyla, benimle tartışsın"* (Melda, 28). Melda radikal yapılandırmacı öğretimsel süreçler işletirken, sınıf yönetimi olgusu ile ilgili inançlarını oluşturmuştur. Emir'in öğrenme/öğretmeye yönelik inanç sistemlerini incelediğimizde öğretimsel yaklaşımı daha yapılandırmacı bir süreci yansıtabilmektedir.

Çünkü Emir Nevin ve Melda'nın düşüncesinin tam tersine bilgi inşasında sosyal etkileşimin rolünü ortaya koymaya çalışmaktadır. Örneğin *"İstanbul'a geldiğimde geçen sene, arkadaşlar yani tamam bakıyorum böyle az önce dediğim gibi bir şeyler anlatmışlar, anlatmışlar, anlatmışlar çocuğa soruyorum, ders notlarına bakıyorum, çocuk orada ne yazıyorsa aynısını söylüyor. Tamam da diyorum orası niye öyle diyorum hani bu çok saçma değil mi falan diyorum oradan bir soru soruyorum. Çocuk hiçbir şey söyleyemiyor. Böyle çok ağır bir bilgiyi belki oradaki öğretmenlerin bile unuttuğu bir bilgi çocuk biliyor ama işte oradan bir soru sorduğum zaman ya da nasıl öyle oldu, bu niye geldi, bu niye gitti diye ilişkilendirip sorduğumda çocuk böyle örnek veriyorum bilgisayar alanına yeni girmiş birine soracağın soruyu bilmiyor. Bu beni çok rahatsız eden bir şey zaten. Çocuk oradaki çok derinlemesine bir bilgiyi bilmeyebilir ama onu mantık yürüterek yakın şeylerden bulabilir. Şu şuradan gelmiş olabilir, böyle bir şey var, bildiği bir şeyler olur. Yani illa orada yazılı bilgileri öğrenmesi beni çok rahatsız ediyor. İşte bu yapılandırmacı olmuyor büyük ihtimalle, bu ezberci eğitim oluyor (Emir, 32)*. Bu önemli bir bulgudur. Soysal ve Radmard (2018) yaptığı çalışmada öğrenenlerin sesinin daha çok duyulduğu, onların öğrenme olgusuna entelektüel katkılarının nicel ve nitel açıdan daha yeterli düzeylerde bulunduğu bir sınıfta, sınıf yönetimi olgusu; başka bir anlam taşıyabileceğini belirtmişlerdir. Başka bir deyişle, Soysal ve Radmard (2018) öğretmenlerin gerçekçi yapılandırmacı süreçler işlettiğinde ise sınıf yönetimi uygulamaları ise daha yapılandırmacı yaklaşım temelli olduğunu rapor etmiştir. Bu çalışmaya göre araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimsel uygulamalarda sınıf yönetimi adına öğretmenin alacağı sorumluluklar başkalaşabilir. Bu tipte öğretimsel bir perspektifte öğretmen, salt bir sınıf yönetimi

ıcrasına yönelmektense öğrenenlere araştırma-sorgulama gibi bir öğretimsel sürecin gerçekleşmesi için çeşitli sorumluluk bilinçlerinin kazandırılmasının yollarını arayan ve uygulayan kişi olarak görev yapmaktadır (Cornelius-White, 2007). Ötesinde bu tipte bir öğretmenin sınıfında sessizlik değil, araştırma süreçlerinden dolayı oluşan ciddi bir gürültü hâkimdir. Ancak bu gürültü "üretken" bir gürültüdür ve öğrenenlerin öğrenme süreçlerine katkıda bulun(a)madıkları ve sınıftaki akseden olaylara bağlan(a)mayıp kendilerini ait hissetmedikleri için uyumsuz davranışlarından doğan "üretken olmayan" gürültüden oldukça farklıdır (Cornelius-White, 2007).

Özetle, yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak sınıf yönetiminin biçimini ve görünümünü asıl değiştiren olgunun öğretimsel aksiyonların ya da yaklaşımların tipi olduğu söylenebilir. Ancak bu öğretimsel aksiyonlar ve yaklaşımlar, öğretmenin sınıf yönetimi biçiminden ciddi derecede etkilenir ve her bir öğretimsel dizgenin daha davranışçı mı yoksa daha yapılandırmacı mı olduğunun belirlenmesi bağlamında bir ölçüt olarak kullanılabilir. Tüm bunlar düşünüldüğünde bu çalışmada Nevin, Melda ve Emir'in sınıf yönetimi biçimini belirleyen onları öğretimsel yaklaşımları olduğu düşünülebilir. Bu durum bu çalışmada aynı biçimlerde kendini göstermektedir. Ancak Emir içinde bulunduğu öğretimsel süreçler ve uygulamalar konusunda daha sosyal yapılandırmacı görünürken, Nevin daha bilişsel yapılandırmacı, Melda ise daha radikal yapılandırmacı durumlardan bahsetmektedir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Yukarıdaki argümanlar eşliğinde bu çalışma adına çeşitli önerilerde bulunulabilir. Öncelikle yöntem kısmında da bahsedildiği üzere bu bir durum çalışmasıdır. Bu çalışmada nitel araştırma paradigması bağlamında toplanan veri sonuçlarının genelleme olasılığı olduğu için sorunun kendi bağlamında derinlemesine incelenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Bu bağlamda çalışmanın bulgularına göre katılımcıların sınıf yönetimi olgusuna yönelik uygulamaları öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarından ciddi derecede etkilenmiştir. Emir' e göre sınıf yönetimi olgusu öğrencilerin yararına düzenlendiğinde olumlu öğretim çıktılarını sağlamakta ve öğrenciler öğretimsel faaliyetlere etkili bir şekilde katılabilmektedirler. Melda'ya göre öğrenciler öğrenecek olguyu öğretmenle birlikte inşa edebildiklerinde, sınıf yönetimi olgusu öğretim sürecinden elimine edilebilmektedir. Nevin ise kaliteli bir şekilde planlanmış sınıf yönetimi ile öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine daha angaje olabilecekleri ve öğrenecek olguyu kendi başlarına inşa edebileceklerini sağlamaktadır.

Ötesinde, bu çalışmada da görüldüğü gibi, öğretmenlerin anlamlı ve etkili bir şekilde öğretimsel faaliyetleri işletebilmeleri, onların öğretimsel pedagojik inançları ve düşüncelerine bağlıdır. Öğrenme ve öğretme süreçleri ne kadar yapılandırmacı anlayışı içeriyorsa olumsuz davranışların öğretimsel süreçlerden elimine edilmesinde o kadar önemli bir olgudur. Çünkü sınıf yönetimi uygulamaları, öğrenme/öğretmeye yönelik inanç ve düşüncelerden ayırt edilemez. Bu durumun gözlemlenmesi ve veriye dayalı akıl yürütmenin yapılması için daha deneysel bir tarzda gerçekleştirilmesi gereken bir çalışmaya ihtiyaç duyulabilir.



Bu çalışma öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçleri ve sınıf yönetimi olgusuna yönelik farkındalık yaratabilir ve geliştirilebilir (Cochran-Smith, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006). Ancak yapılandırmacı öğretimsel faaliyetlerin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yansımaları ve uygulama hâline gelmesi uzun süreçler sonucunda gerçekleşen ve daha derin, nitel değişim ve dönüşümleri gerektiren bir olgudur (Cochran-Smith, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006). Dolayısıyla inançlar ikna yoluyla değil, ancak ve belki çok yoğun yaşantılar sonucunda değişebilir. Haney ve McArthur (2002)'un yapılandırmacı inançlar ve sınıf uygulamaları üzerine gerçekleştirdikleri çalışma, öğretmen inançlarının kararlı ve değişmeye dirençli yapısına dair deneysel sonuçlar üretmiştir. Bu bağlamda mesleki gelişim kavramından bahsedilmelidir (Soysal & Radmard, 2017c & Kutluca, Soysal & Radmard, 2018). Dolayısıyla, öğretmenlerin yapılandırmacı perspektifte öğrenme-öğretme süreçlerini işletebilmeleri, sınıf yönetimi uygulamaları hâline getirmeleri, bu süreçlerde aksayan durumlar üzerine yansıtıcı uygulamalar yapabilmelerinin en iyi yollarından biri, mesleki gelişim süreçlerinin öğretmenler adına onlar için değil, öğretmenler adına öğretmenlerle birlikte olan bilimsel araştırmalar yoluyla iletilmesi ve geliştirilmesidir.

### TEŞEKKÜR

Bu çalışma İstanbul Aydın Üniversitesi Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (YUAM) iş birliği ve desteği ile gerçekleştirilmiştir. YUAM merkez müdürü Sayın Dr. Yılmaz Soysal'a desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

### KAYNAKLAR

- Abdelraheem, A. Y. (2004). University faculty members' context beliefs about technology utilization in teaching. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 76-84.
- Aguiar, O.G., Mortimer, E.F., & Scott, P. (2010). Learning from and responding to students' questions: The authoritative and dialogic tension. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 174-193.
- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher-variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28, 375-390.
- Åkerlind, G. S. (2004) A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9, 363-376.
- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.
- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633-644.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond, & G. Skyes (Eds.), *Teaching as a learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bakhtin, M. M (1934). *Discourse in the novel*. The dialogic imagination: four essays. trans. Michael Holquist and Caryl Emerson. Austin: University of Texas.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays*. Austin: University of Texas Press.

- Becker, H. J., & Riel, M. M. (2000). *Teacher professional engagement and constructivist compatible computer use*. Irvine, CA: University of California, Irvine and University of Minnesota, Center for Research on Information Technology and Organizations.
- Berland, L. K., & Hammer, D. (2012). Framing for scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(1), 68-94.
- Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren: Wat doen en denken docenten? [Toward self-directed learning: What do teachers do and think?]*. Leuven: Garant.
- Bolhuis, S., and M. J. M. Voeten (2004). Teachers' conceptions of student learning and own learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 77-98.
- Boyer Commission, (1999). *Reinventing undergraduate education: a blueprint for America's research universities*. Stony Brook, NY: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, J. (2006). *History of research on classroom management*. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17- 43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calloway, J. W. (1986). *Classroom management as perceived by elementary, secondary, and special educators in Mississippi*. (University of Mississippi. Unpublished Doctoral Dissertation).
- Candela, A. (2005). *Students', participation as co-authoring of school institutional practices*.
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chan, K. W., Tan, J., & Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: A closer look at Singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181-195.
- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (2007). School effectiveness and improvement in Asia: Three waves, nine trends and challenges. In T. Townsend, B. Avalos, B. Caldwell, Y.C. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, et al. (Eds.), *International handbook on school effectiveness and improvement* (pp. 245-268). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Cheng, Y.C., & Mok, M.M.C. (2007). School-based management and paradigm shifts in education: An empirical study. *International Journal of Educational Management*, 21(6), 517-542.
- Chong, S., Wong, I & Lang, Q.C (2005). Pre-service teachers' beliefs, attitudes and expectations: A review of the literature. [Available online at: <http://conference.nie.edu.sg/paper/covert/ab00613.pdf>], Retrieved on June 25, 2019.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Crawford, B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: new roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 916-937.
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H., (2010). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program* (2nd Ed.) New York: Guilford.

- Crone, D. H., & Horner, R. H. (2003). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. New York: Guilford.
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching & Teacher Education, 17*(5), 527-546.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 19*, 5-28.
- Cochran-Smith, M. (2004). Taking stock in 2004: Teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education, 55*(1), 3-7.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 219-225.
- Cochran-Smith, M. (2006). *Policy, practice, and politics in teacher education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*, 113-143.
- Corbett, D., & Wilson, B. (2002). What urban students say about good teaching. *Educational Leadership, 60*, 18-22.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research 77*(1), pp. 113-143.
- Cornelius- white, J. H. D., vekarbaugh, A.P. (2009). *Learner-centered instruction: building relationships for student success*. Thousand oaks, CA: sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- David, H. A., & Nagaraja, H. N. (2004). Order statistics. *Encyclopedia of Statistical Sciences*.
- Denessen, E. (2000). *Opvattingen over onderwijs (Beliefs about education)*. Apeldoorn, The Netherlands: Garant.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Duit, R., & Treagust, D. F. (1998). Learning in science- from behaviourism towards social constructivism and beyond. In B. J. Fraser & K. Tobin, Eds., *International handbook of Science Education, Part 1* (pp. 3-25). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Emmer, E., & Sabornie, E. J. (2014). *Handbook of classroom management*. Routledge.
- Eren, A. (2009). Examining the teacher efficacy and achievement goals as predictors of Turkish student teachers' conceptions about teaching and learning. *Australian Journal of Teacher Education, 34*(1), 69-87.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: *The final frontier in our quest for technology integration?* *ETR&D, 53*(4), 25-39.
- Fang, Z. H. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38*, 47-65.
- Freiberg, H. J., & Lapointe, J. M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 735-786). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Freiberg, H. J. (1999). *Beyond behaviorism*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fosnot, C. T. (1996). "Constructivism: A psychological theory of learning." In *constructivism: theory, perspectives and practice*, ed. C. T. Fosnot, 8-33. New York: Teachers College Press.
- Fosnot, C. T. (2007). *Oluşturmacılık: Teori, perspektifler ve uygulama* (S. Durmuş, Çev.), Ankara: Nobel Yayınları (Orijinal çalışma basım tarihi 2005).
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change, 1*, 5- 28.
- Garrett, T. (2005). *Student and teacher centered classroom management: A case study of three teachers' beliefs and practices (Unpublished doctoral dissertation)*. The State University of New Jersey. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3170999.
- Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York, NY: Harper.
- von Glasersfeld, E. (1989). Constructivism in education. In: T. Husen & T. N. Postlethwaite, (eds.) *The International Encyclopedia of Education, Supplement Vol.1*. (pp. 162-163) .Oxford/ New York: Pergamon Press
- von Glasersfeld, E. (1995). Radical constructivism: A way of knowing and learning. Washington, DC: Falmer
- von Glasersfeld, E. (2014). Piaget and the radical constructivist epistemology. *Costruttivismi, 1*, 94-107.
- Haney, J., & McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices. *Science Education, 86*, 783-802.
- Haney, J. J., Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching, 33*, 971-993.
- Hanif, M.; Nawaz, M.; Tanveer, S. A. (1979). Open education versus back to basics: An analysis of the issues. *Contemporary Education, 50*(2), 104- 109.
- Harcarik, M. (2009). *Fifth-grade teachers' social studies knowledge and beliefs and their relationship to classroom practices* (Unpublished doctoral dissertation, The University of Florida, USA).
- Hay, K.E. & Barab, S.A. (2001). Constructivism in practice: A comparison and contrast of apprenticeship and constructionist learning environments. *Journal of the Learning Sciences, 10*(3), 281-322.
- Hendry, G. D., Frommer, M., & Walker, W. A. (1999). Constructivism and problem-based learning. *Journal of Further and Higher Education, 23*(3), 359-371.
- Jones, V. (1996). Classroom management. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 503-521). New York: Simon & Schuster.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist, 27*(1), 65- 90.
- Kang, N. H., & Wallace, C. S. (2005). Secondary science teachers' use of laboratory activities: Linking epistemological beliefs, goals, and practices. *Science education, 89*(1), 140-165.
- Kelly, M. (1995). Turning heads: Changes in the preferred learning styles of school leaders and manager in the 1990s. *School Organisation, 15*, 189-201.

- Kelchtermans, G. (2008). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid [Narrative knowing, self-comprehension and vulnerability]. In L. Stevens (Ed.), *Leraar, wie ben je? [Teacher, who are you?]* (pp. 13-21). Antwerpen: Garant.
- Kerlinger, F. N., & Kaya, E. (1959). The construction and factor analytic validation of scales to measure attitudes toward education. *Educational and Psychological Measurement*, 19, 13-29.
- Kim, J. W. (2004). Education reform policies and classroom teaching in South Korea. *International Studies in Sociology of Education*, 14(2), 125-145.
- Kroll, L. R. (2004). Constructing constructivism: How student-teachers construct ideas of development knowledge, learning and teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10(2), 200-210.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kunter, M., Baumert, J. R., & Koller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17, 494-509.
- Kutluca, A. Y., Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlar ölçeğinin uygulamalı uyarılma ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 129-152.
- LaBoskey, V. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 23-38). London: Falmer Press.
- Larochelle, M., Bednarz, N. & Garrison, J.W. (1998). *Constructivism and education. Australia*: Cambridge University Press.
- Leach, J. T., & Scott, P. H. (2002). Designing and evaluating science teaching sequences: an approach drawing upon the concept of learning demand and a social constructivist perspective on learning. *Studies in Science Education*, 38, 115-142.
- Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (9<sup>th</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Lefstein, A. (2008). Changing classroom practice through the english national literacy strategy: A micro-interactional perspective. *American Educational Research Journal*, 45, 701-37.
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: a review. *Educational Research*, 41(1) 63-76.
- Lin, A.M.Y. (2007). What's the use of 'triadic dialogue'? Activity theory, conversation analysis and analysis of pedagogical practices. *Pedagogies*, 2, 77-94.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Levin, J., Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management. A hierarchical approach*. New York: Prentice Hall, Inc.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2000). *Principles of classroom management: A professional decisionmaking model* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Luft, J. A. & Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education: An International Journal*, 22, 222-40.
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, Implications and Research Agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25-48.
- Marek, E. A. & Cavallo, A. M. L. (1997). *The learning cycle: Elementary school science and beyond* (Rev. ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Marlove B. A. & Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Thousand Oaks, California, Convin Press.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25, 89-100.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2004a). *Müfredat Geliştirme Süreci: Program Geliştirme Modeli Çerçevesinde Yapılan Çalışmalar*. Ankara, Türkiye: MEB.
- Mohandas, R., Meng, H. W., & Keeves, J. P. (2003). Evaluation and accountability in Asian and Pacific countries. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 107-122). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Mortimer, E. F., Scott, P., & El-Hani, C. (2012). *The Heterogeneity of discourse in science classrooms: The Conceptual Profile Approach*. In Fraser.
- Murphy, P. K., & Mason, L. (2006). Changing knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 305-324). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parkay, F. W. (2006). *Social foundations for becoming a teacher*. Boston, MA: Pearson Education.
- Peterson, C. C. (2003). Lifespan human development. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 379- 394). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Piaget, J. (1965) *The child conception of the world*. Totowa, N. J.: Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York: Basic Books.
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2004). *Perspectives on learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula J. (ed). *Handbook of research in teacher education* (pp. 102-119). New York, NY: Macmillan Publishing.
- Rogers, C., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. (3rd ed). New York: Macmillan Publishing.



- Romi, S., Lewis, R., & Katz, Y. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China and Israel. *Compare*, 39, 439-452.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315.
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Saban (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26, 290-305.
- Shin, S. & Koh, M. (2007). A cross-cultural study of teachers' beliefs and strategies on classroom behavior management in Urban American and Korean school systems. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309.
- Shechtman, Z., & Leichtenritt, J. (2004). Affective Teaching: A Method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, 27, 323-333.
- Soysal, Y., & S. Radmard, S. (2017a). Sosyal oluşturmacı öğretimin öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarına ve sınıf içi uygulamalarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1505-1531.
- Soysal, Y., & Tanık, H. (2017). Akademisyenlerin öğretimsel bariyerlere yönelik atıflarının pedagojik- epistemolojik inanç sistemleri bağlamında incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 333-352.
- Soysal, Y., & S. Radmard, S. (2018). Social negotiations of meanings and changes in the beliefs of prospective teachers: A vygotskian perspective, *Educational Studies*, 44(1), 57-80.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Sınıf yönetimi olgusunun pedagoji, otorite tipleri ve söyleysel güç ilişkileri bağlamında yeniden değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(2), 59-85.
- Teo, T. (2009). Examining the relationship between student teachers' self-efficacy beliefs and their intended uses of technology for teaching: A structural equation modelling approach. *The Turkish Online Journal of Educational Technology –TOJET*, 8(4), 7-15
- Thomson, M. M. (2015): Metaphorical images of schooling: beliefs about teaching and learning among prospective teachers from the United States displaying different motivational profiles, *Educational Psychology*, 36(3), 502-525, DOI: 10.1080/01443410.2015.1024612
- Ün-Açıkgöz, K. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Von Glaserfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London England: Falmer Press.
- Von Glaserfeld, E. (1989). Facts and the self from a constructivist point of view. *Poetics*, 28(4-5), 435-44.
- Van Driel, J.H., Bulte, A.M.W. & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 156-161.
- Wall, C. R. G. (2016). From student to teacher: changes in preservice teacher educational beliefs throughout the learning-to-teach Journey. *Teacher Development*, 20(3), 364-379.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2011). Teachers' profiles of professional engagement and career development in Australia and the U.S. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) *International Conference*, Exeter, UK.
- Woolley, S.L., Benjamin, W. J.J., & Woolley, A.W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 319-331.
- Vygotsky, L. S. (1965). *Thought and language*. United States of America: The Massachusetts Institute of Technology.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. W. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general Psychology*, (pp. 39-285). New York: Plenum Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık