



Researcher

ISSN: 2717-9494

(2020) Cilt 8 / Sayı 3, s. 87-110



Geliş Tarihi: 17.04.2020

Kabul Tarihi: 05.09.2020

Online Yayın Tarihi: 30.09.2020

Okul Öğretme-Öğrenme Ortam Ve Süreçlerinde Sosyal Yapılandırıcılık Yaklaşımının Uygulanabilirliği

Süleyman GÖKSOY¹, Elif TORLAK²

Özet

Araştırmanın amacı, okulların öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılığın uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini öğrenebilmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okulların öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılığın ne düzeyde uygulanabildiği; tanışma, işbirliği ve sınıf kurallarının oluşturulması, hedef ve beklentilerin belirlenmesi, demokratik katılım ikliminin oluşturulması, ve insan ilişkileri ve iletişim kültürü oluşturulması temaları altında organize edilerek, yorumlanmıştır. Araştırmanın yapıldığı okullara ait şu öneriler getirilebilir; okullar ve sınıflarda öğrencilerin birbirlerini tanıma, tanışma, etkileşim ve arkadaşlıkların geliştirilebilmesi adına daha fazla ve çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Okullarda öğrencilere kuralları ve sınıf içi rolleri öğretecek çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Okuldaki öğrenci gruplarının çalışmalarını değerlendirme imkân ve fırsatları sağlanabilir. Okullardaki öğrenciler grup içerisinde tüm yeteneklerini kullanacakları, grup içerisinde liderlik ve sorumluluğu paylaşma ortam ve fırsatları sağlanabilir. Okullardaki öğrencilerin kendi başlarına araştırma yaparken ve keşfederken rahat hissettikleri ve öğretmenden bağımsız çalışabilecekleri sınıf iklimleri oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretme-öğrenme ortamı, sosyal yapılandırıcılık.

The Applicability Of Social Constructivism In The Environment And Process Of Teaching And Learning At School

Abstract

The purpose of the research is to learn the teachers' opinions on the applicability of social constructivism in the environment and process of teaching and learning at school. Qualitative research approach and phenomenology out of qualitative research designs have been adopted in the research. Based on the opinions of the teachers, the question of to what extend social constructivism can be applied in the environment and process of teaching and learning at school has been interpreted by being organized under the themes of introduction, cooperation and creation of classroom rules, setting of targets and expectations, creation of democratic participation climate, construction of human relationships and communication culture. The suggestions made based on the results of the research were that more and various events should be organized in order for students to get to know each other better and develop their interactions and friendships at

¹ Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, suleymangoksoy@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7151-0863

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, eliftorlakk@gmail.com, ORCID: 0000-000-1263-1286

schools and in classrooms. Different events which can teach the students the rules and their roles in the class should be organized at their schools. The student groups should be provided with the opportunity and the facility to evaluate their own work. The students at their schools should be provided with the opportunity and the environment in which they will be able to use their all skills and share the leadership and the responsibilities in the group. A classroom climate where they can feel comfortable while conducting a research and exploring on their own and they can work independently should be created.

Keywords: teaching-learning environment, social constructivism.

GİRİŞ

Öğrenme teorisinin geçmişi, öğrenmeyi açıklamak için çevresel etmenlerden insani etmenlere doğru bir değişim göstermektedir. Bu değişim, uyarı-tepki ve sonuçlarının öğrenmeyi açıklamak için yeterli olduğunu iddia eden koşullanma teorilerinin iddiasına karşı çıkan bilişsel psikolojinin bulunması ile başladı. Bilişsel teoriler, öğrencilerin öğrenmelerinin temel nedenini bilgi işleme süreçleri ile açıklamaktadır. Yine de, bilişsel öğrenme teorilerinin tüm seçkinliğine rağmen bazı araştırmacılar bu teorilerin insanda öğrenmenin tüm karmaşıklığını yakalayamadığını düşünmektedir. Günümüzde birçok araştırmacı, öğrenciler üzerinde çalışmaya daha fazla yönelmektedir. Bilginin nasıl edinildiğine bakmak yerine, onun nasıl yapılandırıldığı öne çıkmaktadır. Schunk'a (2014) göre araştırmacılar, öğrenme ve öğrencilerin bilişsel süreçlerini etkileyen faktörler hakkında farklı düşüncelere sahip olsalar da benimsedikleri teorik perspektifler, yapılandırmacılık olarak adlandırılıp gruplandırılabilir. Yapılandırmacılık bireylerin öğrendiği ya da anladığı şeylerden daha fazlasını şekillendirdiğini ya da yapılandırdığını öne süren fizyolojik ve felsefi bir düşüncedir (Bruning ve arkadaşları (2004, akt. Schunk, 2014).

Yapılandırmacılık, bir öğretme teorisi değil, bir öğrenme ve bilgi teorisidir (Books ve Books, 1993, akt. Yıldız, 2015). Yapılandırmacı teori, öğrencilerin bilgi ve beceriler hakkında kendi anlayışlarını kendilerinin yapılandığı ya da şekillendirdiği öne sürer. Yapılandırmacı bakış açısı çevresel veya sosyal faktörlerin öğrenci yapılandırmalarına ne kadar etki ettiğine göre birbirinden ayrılır. Yapılandırmacı teori bellekle açık bir şekilde ilgilenmemiştir. Yapılandırmacı teorinin temel ilkeleri öğrencilerin yapılandırmaları, bilgiler kişisel olarak anlamlı geliyorsa daha iyi hatırladıklarını öne sürer. Yapılandırmacı teorinin odak noktası motivasyondan çok öğrenme olmuştur. Günümüzde öğrenmeye ilişkin yapılandırmacı yaklaşımlar, Piaget (1977), Bruner, Dewey ve Vygotsky'nin (1962), araştırmalarına dayanmaktadır (akt. Hoy ve Miskel, 2012). Piaget'nin ilk çalışmaları yapılandırmacı öğrenme hareketinin temelini oluşturur. Bu teoride ana fikir, öğrencilerin kendi bilgilerini aktif bir şekilde yapılandırmaları; öğrencinin zihninin ne öğreneceğine karar verme konusunda dışarıdan gelen girdiye aracı olmasıdır. Piaget'e göre, bilgi gerçeğin kopyası değildir. Bir objeyi bilmek ve olayı anlamak için sadece ona bakmak ve onun zihinsel kopya veya imajını oluşturmak yeterli değildir. Bir objeyi bilmek, onu

etkilemektir. Objeyi bilmek, onu değiştirmek, dönüştürmek ve bu dönüştürme sürecini anlamaktır. Sonuç olarak, o objenin yapılış biçimini anlamaktır (Hoy ve Miskel, 2012).

Sosyal yapılandırmacılık teorisinin temellerini atan Vygotsky (1962) kişiler arası (sosyal) etkileşimin, kültürel, tarihsel ve kişisel faktörlerin insan gelişimi için temel unsur olduğunu vurgulamaktadır (Tudge ve diğ., 2003, akt. Schunk, 2014). Vygotsky kişinin çevresiyle etkileşimlerinin öğrenmede başarıya katkı sağlayacağını öne sürmüştür. Vygotsky'nin en tartışmalı görüşü tüm yüksek zihinsel fonksiyonların sosyal çevre tarafından şekillendirildiği görüşüdür (Vygotsky' 1962, akt. Schunk, 2014). Çevredeki kişilerle olan etkileşimler gelişim süreçlerini harekete geçirir ve bilişsel büyümeyi hızlandırır. Belki de Vygotsky'nin teorisinin eğitim açısından en önemli sonucu, öğrenmenin tek başına gerçekleşmediği için kültürel, tarihi bağlamın her çeşit öğrenme için uygun olmasıdır. Öğrenci öğretmen etkileşimi bu bağlamın bir parçasıdır (Schunk, 2014). Sosyal yapılandırmacılık bakış açısına göre öğrenme, çoğunlukla okul da dahil çok çeşitli ortamlarda gerçekleşir (Pritchard, 2015). Ortamda diğer kişilerin varlığı, bireyin bir görevdeki performansını nasıl etkiler sorusuna Vygotsky, gelişimde yetişkinlerin yardımına ihtiyaç duyulan davranışların bulunduğunu ve öğretilen kavramların, tümevarım yoluyla öğretildiğini ifade etmiştir (Bacanlı, 2014).

Sosyal Yapılandırmacılıkta (genellikle yorumlayıcı olarak tanımlanmaktadır) bireyler, içinde yaşadıkları ve çalıştıkları dünyayı anlamaya çalışırlar. Deneyimlerinden sübjektif anlamlar geliştirirler. Genellikle bu sübjektif anlamlar, sosyal ve tarihsel içeriklidir. Şöyle ki bu anlamlar, bireylerde yer etmiş değildir. Diğer kişiler ile olan etkileşimler ve bireylerin hayatlarını düzenleyen tarihi ve kültürel normlarla şekillenir. Bu yaklaşımda, tarihi ve kültürel ortamları anlamak için insanların içinde yaşadıkları, çalıştıkları ortamları da dikkate almak gerekir (Creswell, 2013). Yorumlamacı geleneğe yakın olan bu ontolojik inanç, gerçeğin sosyal ortamda oluştuğu, karmaşık olduğu ve sürekli değiştiği bir dünya görüşünü savunur. O halde bir şeyi bilmenin önemi, insanların bazı nesnelere, olayları, davranışları, algıları nasıl yorumladıkları ve nasıl anlamlandırdıklarıdır. Bu yapılandırılmış gerçeklerin yalnız bireyin aklında değil, bireysel algıların dil ve daha geniş bir toplumun düşünceleri ile karşılıklı anlayış içinde olduğu sosyal yapılarda var olduğu kabul edilir. Bu nedenle aynı sosyal grubun birden fazla üyesinin bazı olgular hakkındaki algılarına ulaşarak, o grup içindeki düşüncenin ve davranışın kültürel örüntüsü hakkında bir şeyler söylenebilir (Glesne, 2015).

Schunk'a (2014) göre, sosyal yapılandırmacı modeller beceri ve bilgilerin ediniminde sosyal etkileşimin önemini vurgulamaktadırlar. Bilgi kişiler ve çevreleri arasındaki etkileşimden kaynaklanır. Yapılandırmacılar dış dünyaya ne değişmez bir şekilde bağlıdır ne de tamamen zihin ürünleridir. Daha çok, kişinin çevresiyle etkileşiminden doğan tezatlarının etkileşimini yansıtır. Pritchard'a (2015) göre,

yapılandırmacı öğrenme fikrinin kökeni Piaget'in çalışmalarına dayanır. Sosyal yapılandırmacılık zihinsel gelişim sürecinde dile yüksek derecede öncelik verir. Yeni fikirler ve anlam diyalog esnasında var olan bilgi ve anlayışa (şemalara) göre yapılandırılır. Öğrenme sadece okulda değil çok çeşitli ortamlarda gerçekleşir. Herhangi biri ile kurulan sosyal etkileşim, öğrenmeyi beraberinde getirebilir. Öğrenme sosyal bir süreçtir (Wray ve Lewis, 1997, akt. Pritchard, 2015). Özellikle Vygotsky ve Bruner'in çalışmaları ve Bandura'nın da içinde olduğu diğer çalışmalar öğrenmenin öğrenenler arasında bir etkileşim süreci olduğunu göstermiştir (Pritchard, 2015). Bandura, kendi davranışlarımızın sonuçlarını gözlemlemek kadar, dolaylı deneyimden de öğrendiğimize inanır. Bandura, doğrudan deneyimle öğrenilebilecek her şeyin gözlemle de öğrenilebileceğine inanmaktadır. Bandura'nın diğerlerini izleyerek öğrendiğimizi ve bu tür öğrenmenin taklit olsun ya da olmasın, pekiştirme olsun ya da olmasın gerçekleştiğini göstermiştir (Olson, Hergenhahn, 2016). Hacking'e (2000) göre, gerçekliğin, sosyal yapısı ile ilgilenmek bize sadece neyin yapılandırıldığı değil, aynı zamanda nasıl yapılandırıldığı ve onun yapılandırıldığını söylemenin ne anlama geldiğini de gösterir (akt. Patton 2014).

Bireyin öğrenme süreciyle birlikte çevreyle kurduğu etkileşim sayesinde diğer bireylerin sağlamış olduğu katkılar da öğrenmeyi şekillendirmektedir. İnsan, doğumundan itibaren onu fiziksel ortam kadar etkileyen bir sosyal ortamın içine girer. Toplum bir anlamda, bireyin gerçek yapısını fiziksel çevreden de daha fazla değiştirir. Çünkü onu sadece gerçekleri kabul etmeye zorlamakla kalmaz, ayrıca ona düşüncelerini düzenleyen hazır bir işaret sistemi sunar; onu, yeni değerlerle tanıştır ve ona çok sayıda sorumluluk yükler (Olson, Hergenhahn, 2016). Yapılandırmacılar, öğrencilere kısaltılmış-basitleştirilmiş problemler ve temel yetenek alıştırmaları vermek yerine, karmaşık durumlar ve içinden çıkılmaz problemler vererek öğrencilerin bunlarla baş etmesi gerektiğine inanırlar. İşbirlikçi öğrenme yöntemleri ile, öğrenciler karmaşık problemleri çözmek için gruplar halinde ortaklaşa çalışırlar. Dolayısıyla sosyal yapılandırmacılıkta, kültür, dil, inançlar ve etkileşimin etkisi ile bilgi dış dünyayı yansıtır. Öğrenme ortamında, sosyal olarak tanılan bilgi, değerler ve işbirlikçi yapılandırma ile (öğretmen ve öğrencinin bilgiyi yapılandırması) oluşur. Öğretmen, rehber, kolaylaştırıcı, yapılandırmacılık için yardım edip, dinleyen rolündedir. Öğrenme ortamındaki öğrenciler de bilgi sürecinin bir parçasını yapılandırır. Öğrenci, bilgiyi aktif yapılandıran, aktif sosyal katılımcı, bilişsel çirak ve karşılıklı etkileşim rolündedirler. (Schunk, 2014; Olson, Hergenhahn, 2016; Hacking 2000).

Sosyal yapılandırmacılık yaklaşımda öğretmenin rolü öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır. Öğretmenler öğrencilerin kendi ilgi alanlarını tanımalarına, bunları ulusal ve dünyaya bakış açıları ile ilişkilendirmelerine yardımcı olmakta sorumludur. Öğretmen çoğu durumda öğrencinin ilgi alanlarını dikkate alarak, öğrenci ile toplum arasında köprü görevi yapar. Bu kapsamda okul dışındaki kurum ve kuruluşlarla iş birliği içerisinde çeşitli projeler oluşturur. Toplumsal ortaklıklar kırmaya çaba gösterir. Öğretmenlerin bu yaklaşıma uygun öğretim yapabilmeleri sınıf içi ortamında grup oluşturma, grupla çalışma ve öğrenciler arasında iş birliğini artırma konusunda becerili olmaları gerekir (Gümüşeli, 2014).

Sosyal yapılandırmacı öğrenmede öğrenciler, bireysel çalışmaktansa gruplar halinde çalışırlar. Öğrenenler kendi deneyimlerine yansıtma yaparak, bildiklerini düşündükleri şeyleri devamlı değiştirir, bildiklerini sorgular, keşfeder ve değerlendirirler. Dolayısıyla yapılandırmacılar, bilginin bireyin yaşantıları yoluyla oluşturulduğunu düşünmektedirler. Öğrenme, öğrenenlerin gözlemlerini açıklamak ve öğrendiklerine bütünlük katacak yeni anlam ve anlayışlara ulaşmak için kendi başına yeni kurallar ve hipotezler ortaya koyduğu zaman gerçekleşir. (Chaille, 2007; Henson, 2009; L

Lewellyn, 2002; Lewellyn,2007; Roblyer, Edwards, Havriluk, 1997; Fosnot, 2005; Richardson, 1997, akt. Borich, 2014). Tablo 1. 'de yapılandırmacı sınıfın geleneksel sınıftan farklılaşan yönleri gösterilmektedir.

Tablo 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması

<i>Geleneksel öğrenme ortamı</i>	<i>Yapılandırmacı öğrenme ortamı</i>
Programda bütünün parçaları ile başlanır ve temel beceriler vurgulanır	Programda bütünden başlayarak parçalara doğru genişleyen büyük kavramlar vurgulanır
Programa sıkı bağlılığa oldukça değer verilir	Öğrencilerin sorunlarına ve ilgilerine değer verilir
Başlıca materyaller ders kitapları ve çalışma kitaplarıdır	Materyaller, temel bilgi kaynaklarını ve değiştirilebilir materyalleri kapsar
Öğrenme tekrara dayanır	Öğrenme etkileşimlidir, öğrencilerin bildikleri üzerine inşa edilir
Öğretmenler bilgiyi öğrencilere aktarır; öğrenciler bilginin alıcılarıdır	Öğretmenler öğrenciler ile diyalog halindedirler, kendi bilgilerini oluşturmalarına yardım ederler.
Öğretmen yönlendirici bir role sahiptir ve rol otoriteye dayanır	Öğretmen etkileşimli bir role sahiptir ve bu rol anlamaya dayanır
Bilgi durağan olarak görülür	Bilgi yaşantılarla değişebilecek şekilde dinamik olarak görülür.
Öğrenciler bireysel çalışırlar	Öğrenciler grup içerisinde çalışırlar
Değerlendirme sınavla yapılır, istenilen ürün doğru cevaplardır	Değerlendirme sınavla birlikte öğrenci çalışmalarını, gözlemleri, bakış açılarını kapsar. Süreç, ürün kadar önemlidir.

Kaynak: *Concet to Slassroom: A Series of Workshops*. 2004 Educational Broadcasting Corporation www.thirteen.org/edonline /concept2class/constructivism/index.html (akt. Borich, 2014).

Yukarıda da görüldüğü gibi yapılandırılmış sınıflar geleneksel sınıflardan farklılık göstermektedir. Geleneksel sınıflarda, temel becerilere vurgu yapılır. Küçük parçalar hâlinde sunulan müfredat okuma ve alıştırmaya kitapları kullanılır. Öğretmenler, öğrencilere bilgileri genellikle didaktik olarak verirler ve sorulara doğru cevap vermelerini beklerler. Öğrencilerin öğrenmesi, değerlendirilmesi öğretimden farklıdır ve genellikle testlerle yapılmaktadır. Öğrenciler çoğunlukla yalnız çalışırlar. Oysa yapılandırılmış sınıflarda, programda bütünden başlayarak parçalara doğru genişleyen büyük kavramlar vurgulanır. Öğrenciler grup içerisinde, işbirlikçi halde çalışırlar.

Öğretmen etkileşimli bir role sahiptir ve bu rol anlaşmaya dayanır. Özellikle öğrenme etkileşimlidir, öğrencilerin bildikleri üzerine inşa edilmektedir.

Sosyal yapılandırmacılık teorisinin temellerini atan Vygotsky (1962) kişiler arası (sosyal) etkileşimin, kültürel, tarihsel ve kişisel faktörlerin insan gelişimi için temel unsur olduğunu vurgulamaktadır (Tudge ve diğ., 2003, akt. Schunk, 2014). Çevredeki kişilerle olan etkileşimler gelişim süreçlerini harekete geçirir ve bilişsel büyümeyi hızlandırır. Vygotsky'ye göre, tüm yüksek zihinsel fonksiyonlar sosyal çevre tarafından şekillenir. Onun teorisinin temel noktaları; sosyal etkileşim çok önemlidir, bilgi iki ya da daha fazla kişi arasında birlikte oluşturulur. Öz düzenleme sosyal etkileşimlerde meydana gelen eylemlerin ve işlemlerin içselleştirilmesi aracılığı ile gelişir. İnsan gelişimi, araçların (dil, semboller) kültürel aktarımı ile gerçekleşir. Dil en önemli araçtır. Dil sosyal konuşmalardan özel konuşmalara ve iç konuşmalara doğru gelişir (Meece, 2002, akt. Schunk, 2014).

Yapılandırılmış ortamlar öğrencileri öğrenmeye yönlendirecek zengin tecrübeler yaratmalıdır. (Schunk, 2014). Öğrenciler okula geldiklerinde etkili şekilde grup halinde çalışmayı bilmeyebilirler. Rekabetçi davranışlar, bakış açılarında sığılık, ben merkezcilik, yabancı düşmanlığı ve başkalarının değerlerine, duygularına ve inançlarına eleştirel yaklaşım gösterebilmektedirler. İşbirlikçi becerilerin doğrudan öğretilmesi ve defalarca tekrar edilmesi gerekmektedir. Dinleme, uzlaşma arama, bir başkasının fikri üzerinde çalışmak üzere bir fikirden vazgeçme, empati, tutku, liderlik, grup çabalarını nasıl destekleyeceğini bilme, fedakârlık. Tüm bunlar insanoğlunun aklına özgü davranışlardır (Senge, Cambren, McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner 2014).

Turner'a (2015) göre, akran öğretimi, bir grup etkileşimli disiplindir. Diyalog, tartışma gibi tekniklerle küçük gruplar, ortak hedeflere ulaşmak ve grup üyelerinin ayrı ayrı yeteneklerinin toplamından daha fazla bir zekâ ve yeteneği öne çıkarmak için enerjilerini ve eylemlerini harekete geçirmeyi öğrenerek, kolektif düşünme biçimlerini değiştirirler. Takım halinde öğrenme, sınıflarda, ebeveynler ve öğretmenler arasında, toplum bireyleri arasında ve başarılı okul ve değişim peşinde olan pilot gruplarda geliştirilebilir (Senge ve ark. 2014). Akran öğretimi, geleneksel öğretime bir alternatif sağlar. Yapılandırılmış öğretimin birçok ilkesini karşılar. Öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olmasını gerektirir. Hem ders veren hem de ders alan serbestçe katılabilir. Akran öğretiminin geleneksel öğretimden daha büyük başarı kazanımlarına yol açtığı yönünde bulgular vardır (Fuchs, Mathes, Smmons, 1997, akt. Schunk, 2014). Akran öğretimi ayrıca öğrenciler arasındaki iş birliğini teşvik eder ve dersin yapısını çeşitlendirmelerine yardımcı olur. Öğretmen, sınıfta farklı gruplarla çalışırken, sınıfı küçük gruplara ve ders anlatım gruplarına bölebilir. Anlatımın içeriği ders alanın özel ihtiyaçlarına göre

hazırlanır. Öğretmenler, gerekli akademik ve eğitici becerilere sahip olduklarından emin olmak için akran eğitimcilerle ders anlatma ihtiyacı hissedebilirler. Anlatım sürecinden ne beklediği de açık olmalıdır. Genel bir hedeften ziyade belirgin hedef daha çok tercih edilmelidir (Schunk, 2014). Pek çok araştırma göstermiştir ki grup amaçları ve bireysel sorumluluğun olduğu işbirlikli gruplarda çalışmak öğrencilerin geleneksel akademik içeriği öğrenmesini arttırmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme programları hem grup hem de bireysel çabayı ve gelişimini ödüllendirdiği için ve gruplar her grup üyesinin bireysel öğrenmesinden sorumlu olduğu için başarılıdır. Sınıfta çeşitli iş birliğine dayalı belli başlı öğrenme yöntemleri, öğrenci takımları, işbirlikli bütünleştirilmiş okuma ve yazma, bulmaca, birlikte öğrenmek, grup araştırması, akranlarının yardım ettiği öğrenme stratejileri ve işbirlikli senaryo oluşturmaktır (Slavin, 2013).

İşbirlikli öğrenme, öğrencileri öğretme sürecine aktif olarak dahil eder ve onların eleştirel düşünme, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini iyileştirmeye çalışır (Breeno, 2006; Jacobs, Powwer ve Loh 2002, akt. Borich, 2014). İşbirlikli öğrenmenin öğrencileri birlikte çalışmaya dahil eden bir aktivite olmakla kalmayıp aynı zamanda yaşam boyu öğrenme amaçlarını temsil eden düşünme becerileri de değerlerini edinmeye yönelik bir öğretim uygulama stratejisidir. İşbirlikli öğrenme sırasında öğretmen öğrenci etkileşiminin bir amacı da bağımsız düşünmeyi teşvik etmektir (Borich, 2014).

İşbirlikçi öğrenme sınıflarda çok sık kullanılır. (Lavin, 1994, 1995, akt. Schunk, 2014). İyi bir şekilde yapılandırılmazsa, iş birliği grupları tüm sınıfın katıldığı öğretimden daha zayıf öğrenmeye yol açar. İş birlikçi öğrenmede, amaç öğrencilerde, diğerleriyle iş birliği içerisinde çalışabilme yeteneği geliştirebilmektir. Bu görev tek bir öğrencinin kısa zamanda geliştirmesi için oldukça zor olabilir. İş birlikçi öğrenmede, öğrencinin bireysel çalışmalarını nihai bir ürünle birleştirebileceği diğer öğrenciler tarafından tamamlanan parçalara sahip olan bir gruba yönlendirebilir. İş birliği gruplarının başarılı olmalarına yardımcı olan belirli ilkeler vardır. Bu ilkelerden biri, grupları birlikte çalışabilecek ve iş birliği becerileri geliştirip uygulayabilecek kişilerden oluşturmaktır. Bu öğrencileri grupları seçmek için özgür bırakmak anlamına gelmez. Çünkü kendi arkadaşlarını seçerler ve birileri grubun dışında kalabilir. Gruplandırma yöntemi ne olursa olsun, öğretmenler her bir grubun makul bir çabayla başarılı olabildiğini sağlamalıdır. Gruplar ayrıca, beklenen davranış türü ile birlikte neyi başarmaları gerektiği- ne üretmelerinin beklediği- konusunda da rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Görev karşılıklı bağımlılık gerektiren bir görev olabilir, hiçbir grup üyesi görevin tamamını tek başına bitirmemelidir. Her bir grup üyesinin güvenilir olduğundan emin olmak önemlidir (Schunk, 2014).

İşbirlikli öğrenme, öğrencileri öğretme sürecine aktif olarak dahil eder ve onların eleştirel düşünme, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini iyileştirmeye çalışır (Breeno, 2006; Jacobs, Powwer ve Loh 2002, akt. Borich, 2014). İşbirlikli öğrenmemin öğrencileri birlikte çalışmaya dahil eden bir aktivite olmakla kalmayıp aynı zamanda yaşam boyu öğrenme amaçlarını temsil eden düşünme becerileri ve değerlerini edinmeye yönelik bir öğretim uygulama stratejisidir. İşbirlikli öğrenme sırasında öğretmen öğrenci etkileşiminin bir amacı da bağımsız düşünmeyi teşvik etmektir (Borich, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2004-2005 eğitim- öğretim yılında paradigmatik bir değişimle, öğretim programları ve uygulamalarında o zamana kadar devam edegelen davranışçı yaklaşımın yerine ilerlemecilik ve sosyal-bilişsel psikolojik temelli yapılandırmacı yaklaşımını benimsemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2004-2005 eğitim- öğretim yılında öğretim programlarını baştan aşağıya yapılandırmacı eğitim yaklaşımını merkeze alıp değiştirerek, uygulamaya koymuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretme-öğrenme sürecinde etkin kullanılmadığı ve öğrenci niteliğine yansımadağı yönünde birçok araştırma yapılmıştır. Bu konuda son yıllarda yapılan birkaç araştırma ve sonucu şu şekildedir. Çeliköz (2017) yapılan doktora tezinde; yapılandırmacılıkla ilgili hem anlayış hem de sistemle ilgili ciddi sorunlara işaret etmektedir. Coşkun, Cımbız'ın (2016) yaptığı sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri adlı araştırmada; yapılandırmacı eğitimin öğretmenlere iyi bir şekilde tanıtılmaması gibi sorunlarla karşılaştıkları sonucu elde edilmiştir. Aslan'ın (2015) araştırmasında da fen lisesi öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretim programlarında esas alınan yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin temel ilkelerin öğretim sürecine yeterince yansıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Küçük'ün (2015) ortaokullardaki branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeyleri adlı araştırmasında; öğretmenlerin, öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya, işbirliği içinde çalışmaya yeterince teşvik edemedikleri, onların bilgi ve becerilerini geliştirecek düzeyde bilgi iletişim teknolojilerini kullanmadıkları, onların ön bilgilerini ölçebilecek sorular sormadıkları veya bunu sınıfın geneline yayamadıkları sonuçlarına varmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ders kitabı dışında farklı kaynaklardan faydalanamadıkları, derste gerekli olan görsel-işitsel araçların yeterince kullanılmadığı, öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi kendilerini veya birbirlerini değerlendirmelerine fırsat verilmediği, yapılan uygulama ve çalışmaların toplandığı ürün dosyalarının kullanılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin eskiden uygulanan öğretim yöntemlerini alışkanlık haline getirmiş oldukları görü. Ardıç (2015) tarafından yapılan, orta öğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi adlı araştırma sonucunda ise; ders işlerken yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenme ortamında

kullanılabilecek akıllı tablet uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı, öğrencilerin rehberlik servisinden yeterli düzeyde yararlanamadıkları, son sınıf öğrencilerin sınavlara hazırlık durumlarından dolayı derslerin yapılandırıcı anlayışa göre işlenmediği belirlenmiştir.

Mevcut araştırma ile de okulların öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılığın uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğu ve uygulamada neler yapıldığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı; okulların öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılığın uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini öğrenebilmektir. Belirlenen amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; tanışma, işbirliği ve sınıf kuralları oluşturulmuş mudur?
2. Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; hedef ve beklentiler belirlenmiş midir?
3. Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; demokratik katılım iklimi oluşturulmuş mudur?
4. Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; insan ilişkileri ve iletişim kültürü sağlanmış mıdır?

Yöntem

Mevcut araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Olgu bilim, olguların bireylerin bakış açılarından görebilmek, olgular hakkında kapsamlı bilgiler edinebilmek, belli sonuçlar ortaya koyabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada okullardaki öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılığın uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okulların öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılığın ne düzeyde uygulanabildiğini tespit edebilmek için ilgili literatür ve mevzuat analiz edilerek soru maddeleri yazılmıştır. İlgili maddelerin uygunluğu, anlamlılığı, kapsamı, anlaşılabilirliği açısından eğitim yönetimi tezsiz lisans üstü 24 öğrenciye ön uygulamalar yaptırılmıştır ve soru formuna son şekli verilmiştir. Katılımcılara uygulanan yapılandırılmış görüşme formu alan yazına uygun olarak dört tema altında on sekiz kategoriye içerecek şekilde on sekiz soru maddesinden oluşmaktadır.

Çalışma grubu

Araştırma çalışma grubunu değişik eğitim kademelerinden sekiz eğitim kurumunda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 59 öğretmen oluşturmuştur. öğretmenlerin 36'sı kadın (%61), 23'ü ise erkektir (%39). Araştırmada her

bir eğitim kademesine A, B...H şekilde kodlar verilmiştir. Öğretmen ve okul dağılımları şu şekildedir. A10, B 11, C 5, D8, E6, F 3, G 6 ve H10'dur. Okulların kademeleri ise şu şekildedir: A İlkokul, B lise, C ilkokul, D ortaokul, E ortaokul, F lise, G ortaokul ve H ortaokul kademesindedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç bir birine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirerek bunları anlaşılabilir bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda güvenilirlik, sistematik veri toplama ve analiz işlemlerini içerir. Bulguların analitik (istatistik değil) genelleme yoluyla diğer durumlara genellenebilir. Analitik genellemede veriler sağlam bir şekilde sunulmalıdır. Analitik genelleme, aynı kuramsal önermeleri, benzer kavramlar, oluşumlar veya olay dizininin ilgili olabileceği diğer durumlara yaymayı kapsar. (genelleme, elde edilecek sonuçların benzer şartlar ve durumlara nasıl ve neden ilişkilendirileceğinin açıklanmasıdır) (Yin, 2017). Mevcut araştırma geçerliliği sağlamak için elde edilen verilerin yeterince açık ve sistematik bir şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca sonuçlar, belirli bir dizi kavramlar, kuramsal yapı uygulamalar arasındaki ilişki sistematik olarak açıklanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okulların öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırıcılığın ne düzeyde uygulanabildiği; tanışma, iş birliği ve sınıf kurallarının oluşturulması, hedef ve beklentilerin belirlenmesi, demokratik katılım ikliminin oluşturulması ve insan ilişkileri ve iletişim kültürü oluşturulması temaları altında organize edilerek, yorumlanmıştır.

Bulgular

- a) *Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; tanışma, işbirliği ve sınıf kurallarının oluşturulması ile ilgili bulgular*

Araştırma bulgularına göre okulların öğretme- öğrenme ortamlarında işbirlikli grup çalışmaları adına; sınıf içi tanışma etkinlikleri, öğrencilerde arkadaşlık ilişkileri, öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşimi ve sınıf içi kurallar ve sınıf içi roller şeklinde kategorize edilebilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri tablolaştırılarak Tablo 2, 3 ve 4 şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf içi tanışma etkinlikleri

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
<i>Grup içinde öğrencilerin tanışmaları için etkinlikler varmı?</i>	9 1	7 -	5 -	- -	8 3	3 2	1 5	1 2 8

Tablo 2'ye göre; A,B,C,F ve G okullarında grup içinde öğrencilerin tanışmaları için etkinliklerin var olduğunu belirtilirken, E okulundaki öğretmenlerin %50'si etkinliklerin var olduğunu belirtirken diğer %50 ise bu etkinliklerin olmadığını belirtmektedirler. D ve H okullarında ise grup içinde öğrencilerin tanışmaları için etkinliklerin olmadığını görmekteyiz. Sosyal yapılandırıcılıkta takım halinde çalışma ve grup dinamizmi önemli olduğundan öğrencilerin uyum içinde çalışabilmesi için birbirlerini tanımaları önemlidir. E,D ve H okullarında gruptaki öğrencilerin birbirlerini tanımaları için etkinlikler yapılmadığı bunun da grup içerisindeki sorunlara yol açabileceği söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerde arkadaşlık ilişkileri

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
<i>Sınıfta öğrenciler arkadaşlarına alışmış mıdır?</i>	10	-	11	-	5	-	8	-	6	-	3	-	6	-	10	-

Tablo 3'e A,B,C,D,E,F,G ve H okullarındaki öğretmenlerin cevapları doğrultusunda öğrencilerin arkadaşlarına alıştığı görülmektedir. Sosyal yapılandırıcılıkta işbirlikli öğrenme, grup çalışması gibi kişilerarası etkileşime dayalı öğrenme süreçleri aktif olarak kullanıldığı için öğrencilerin birbirini tanıyor olması eğitim öğretim ortamının bu anlamda sosyal yapılandırıcılığa uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşimi

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
<i>Öğrenciler arkadaşları ile etkileşime geçiyor mu?</i>	10	-	11	-	5	-	8	-	6	-	3	-	6	-	10	-

Tablo 4'e göre; A, B, C, D, E, F, G ve H okullarındaki öğrenciler arkadaşları ile etkileşime geçtikleri görülmektedir. Bu da işbirlikli öğrenmeyi destekleyen bir ortam oluşturmaktadır. Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir. İşbirlikçi öğrenme de grup başarısı için bireylerin ortak çalışmaları gerekmektedir. Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimde olmaları grup başarısının artmasını sağlayacaktır. Etkileşim öğrenciler için akademik başarısının artmasının yanında sosyal becerilerinin artmasını da sağlayacaktır.

Tablo 5. Kurallar ve sınıf içi roller

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
Öğrenciler kuralları ve sınıf içi rollerini öğrenmişler midir?	9	1	11	-	5	-	7	1	4	2	2	1	3	3	7	3

Tablo 5'te A, B, C, D, E, F ve H okullarındaki öğrencilerin kuralları ve sınıf içi rollerini öğrendikleri söylenebilir. Bu okullarda öğrencilerin kuralları ve rolleri öğrenmeleri işbirlikçi öğrenme ortamının oluşmasında olumlu yönde ilerleme kaydedeceklerini göstermektedir. Ancak; G okulundaki öğrencilerin %50'si kuralları ve sınıf içi rollerini öğrenmişken diğer %50 ise bu kural ve rolleri öğrenememiştir. G okulunda öğrencilerin işbirlikçi öğrenme sürecinin bu basamağını tam olarak gerçekleştiremedikleri söylenebilir.

b) Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; hedef ve beklentilerin belirlenmesi ile ilgili bulgular.

Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları; hedeflerin belirlenmesi ve beklentileri ifade etme şeklinde kategorize edilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen görüşleri göre oluşturulan kategoriler tablolastırılarak aşağıda Tablo 5 ve 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.Hedeflerin belirlenmesi

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
Gruplar, hedefler belirliyor mu?	7	2	10	-	5	-	7	1	4	2	1	1	5	1	7	3

Tablo 6'ya göre; A, B, C, D, E, F, G ve H okullarında grupların hedefleri belirleyebildikleri ifade edilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme modelinde öğrencilerin gruplar oluşturması ve bu gruplarda amaçlar belirlemesi hedeflenir. Tablodaki tüm okullar işbirlikçi öğrenme modelinin hedeflerini gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 7.Öğrencilerin beklentileri ifade etme durumu

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
Grup içinde öğrenciler onlardan beklenenleri ifade ediyor mu?	8	2	7	1	5	-	7	1	2	4	2	1	4	2	6	4

Tablo 7'ye göre; A,B,C,D,E,F,G ve H okullarındaki öğrenciler grup içinde onlardan beklenenleri ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin onlardan bekleneni ifade etmesi; amaçların net bir şekilde anlaşılmasına ve süreç boyunca grup etkileşiminin o amaç doğrultusunda devam etmesini sağlayacaktır. Bu da sosyal yapılandırıcı bir ortamında desteklendiği anlamına gelmektedir

c) *Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; demokratik katılım ikliminin oluşturulması ile ilgili bulgular*

Öğrencilerde öz değerlendirme, öğrencilerde yenilik ve farklılığa açıklık, öğrencilerin yeteneklerini kullanma, liderlik ve sorumluluğun paylaşımı, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilmeleri, öğrencilerin bağımsız çalışabilmeleri şeklinde kategorize edilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre oluşturulan kategoriler aşağıda Tablo 7, 8, 9, 10, 11 ve 12’de detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

Tablo 8.Öğrencilerde öz değerlendirme

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
Takımlar kendi çalışmalarını değerlendiriyor mu?	9	1	8	1	4	-	6	2	5	1	2	1	5	1	4	6

Tablo 8’e göre; A, B, C, D, E, F ve G okullarındaki öğrenciler kendi çalışmalarını değerlendirdiği görülmektedir. Grup üyelerinin kendi çalışmalarını değerlendirmesi üyelerin hepsinin grubun başarısı ya da başarısızlığından sorumlu olmasından kaynaklanan başarılı olma isteğidir diyebiliriz. Ancak; H okulundaki öğrenci gruplarının kendi çalışmalarını değerlendirmedikleri görülmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda takım halinde, grup etkileşimi ile öğrenme faaliyeti gerçekleşmektedir. Öğrenciler, değerlendirmelerini test edilen bilgiyi hatırlamak yerine bilgiyi yeni durumlara

uygulayarak yapmaktadırlar. Bu sebeple öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirememesi; takım halinde öğrenmeyi ve her öğrencinin öğrenmesinin sağlanamaması ve bunun anlaşılması gibi birtakım sorunlara sebep olabilir.

Tablo 9. Öğrencilerde yenilik ve farklılığa açıklık

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
<i>Grup içinde yeni ve farklı fikirler dinlenip değerlendiriliyor mu?</i>	10 -	10 -	5 -	7 1	6 -	3 -	6 -	8 2

Tablo 9'a göre; A,B,C,D,E,F,G ve H okullarındaki öğrenciler grup içinde yeni ve farklı fikirleri dinleyip değerlendirdiği görülmektedir. Tüm grup üyelerinin öğrenme faaliyetini gerçekleştirebilmesi ve grup içi dinamizmin sağlanabilmesi açısından yeni ve farklı fikirlerin dinlenip değerlendirilmesinin önemi olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında tablodaki tüm okul ortamlarının sosyal yapılandırıcılık için gereken grup etkileşimini desteklediği söylenebilir.

Tablo 10. Öğrencilerin yeteneklerini kullanma

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
<i>Grup içinde bütün öğrencilerin yetenekleri kullanılıyor mu?</i>	10 -	2 4	5 -	4 4	2 4	2 1	2 4	6 4

Tablo 10'a göre; A, C, F ve H okullarındaki öğrenciler grup içerisinde tüm yeteneklerini kullandıkları görülmektedir. D okulundaki öğretmenlerin %50'si öğrenci yeteneklerini kullandıklarını, diğer %50 ise kullanmadıklarını belirten ifadeler kullanmışlardır. B,E,G okullarındaki öğretmenler ise tüm öğrencilerin grup içindeki yeteneklerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sosyal yapılandırıcılıkta öğrencilerin işbirlikçi şekilde öğrendikleri, grup dinamiği içerisinde öğrencileri düşünüldüğünde; grup içinde her öğrencinin yetenekleri doğrultusunda aktif katılımı önemli bir rol oynar. Tüm öğrencilerin yeteneklerinin kullanılmadığı ortamlarda yapılandırıcı yaklaşımın öngördüğü grup etkileşimi ile öğrenme sağlanamayacak, öğrencilerin bir kısmı o hedef

doğrultusundaki öğrenmeyi gerçekleştirirken bir kısmı gerçekleştiremeyeceği söylenebilir.

Tablo 11. Liderlik ve sorumluluğun paylaşımı

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H								
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H		
<i>Grup içinde bütün öğrenciler, liderliği ve sorumlulukları paylaşma fırsatı elde ediyorlar mı?</i>	10	-	4	5	5	-	7	1	3	3	2	1	1	5	6	4

Tablo 11'e göre; A, C, D, F ve H okullarındaki öğrenciler grup içerisinde liderliği ve sorumluluğu paylaşma fırsatı elde ettikleri görülmektedir. E okulundaki öğretmenlerin %50'si öğrencilerin fırsat elde ettiklerini belirtirken %50 ise fırsat bulamadıklarını ifade etmişlerdir. B ve G okullarında ise öğrencilerin bu fırsatları bulamadıklarını belirtmişlerdir. Sorumlulukların paylaşımı ve liderliği paylaşma fırsatı; grup içindeki öğrencilerin süreç içinde eşit sorumluluk almalarına sebep olacak bu sebeple de kişisel başarıdan daha çok grup başarısının önemini anlayan öğrenciler sorumluluk ve liderlik yapma konusunda daha istekli hale geleceklerdir. Bunu A, C, D, F ve H okullarında başarabildiklerini diğer okullarda ise tam olarak istenilen hedefe ulaşamadığını söyleyebiliriz.

Tablo 12. Öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilmeleri

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H								
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H		
<i>Öğrenciler, araştırma yaparken ve keşfederken kendilerini rahat hissetmekte mi?</i>	6	3	8	1	4	1	4	4	3	3	2	1	5	1	7	3

Tablo 12'de A, B, C, F, G ve H okullarındaki öğrencilerin kendi başlarına araştırma yaparken ve keşfederken kendilerini rahat hissettikleri görülmektedir. Ancak; D ve E okullarındaki öğrencilerin %50'si kendilerini rahat hissetirken diğer %50 öğrenci ise kendilerini rahat hissetmedikleri görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri işbirlikçi öğrenme ortamlarında fikir üretme, problem çözme becerileri kazanmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Tablo 13. Öğrencilerin bağımsız çalışabilmeleri

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H								
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H								
Öğrenciler öğretmenden bağımsız bir şekilde çalışabiliyorlar mı?	8	2	9	-	5	-	4	4	4	2	2	1	3	3	4	6

Tablo 13’de A, B, CE, F okullarındaki öğrencilerin öğretmenden bağımsız çalışabildiklerini görmekteyiz. Öğrencilerin, öğretmenlerinden bağımsız çalışabiliyor olması grup etkileşiminde önemli bir unsur olacağından, öğrenme-öğretme ortamında öğrencilerin sosyal yapılandırıcılığa uygun olarak öğretmenlerinden bağımsız çalışabilecekleri bir durumun var olduğundan söz edilebilir. D ve G okullarındaki öğrencilerin %50’si bağımsız çalışabilirken %50’si ise bu bağımsız çalışmalarını yapamamaktadırlar. H okulunda ise öğrencilerin bağımsız çalışmadıkları görülmektedir. D,G ve H okullarında öğrencilerin öğretmenden bağımsız çalışma düzeyini tamamlayamadıkları söylenebilir.

d) Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için; insan ilişkileri ve iletişim kültürü oluşturulması

İnsan ilişkileri ve iletişim kültürü;Çatışmaların farkındalığı ve çözümü, sorunları çözebilme kararlılığı, dinleme becerisi, karşılıklı saygı, fikirlere saygı ve önem şekilde kategorize edilmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre oluşturulan kategoriler aşağıda Tablo, 13, 14, 15, 16, 17, ve 18’de detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

Tablo 14. Çatışmaların farkındalığı

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H								
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H								
Çatışmalar fark edilip tartışılıyor mu ?	10	-	11	-	5	-	8	-	6	-	3	-	4	2	9	1

Tabloya 14’e göre; AB,C,D,E,F,G ve H okullarındaki öğrenciler çatışmaları fark edip tartışmaktadır. Öğrencilerin çatışmaları fark edip tartışabiliyor olmaları, iletişim, insan ilişkileri ve problem çözme yeteneklerinin gelişmiş olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15. Çatışmaların çözümü

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
<i>Çatışmaların çözümlenmesi için bir süreç var mı?</i>	10 -	9 -	5 -	7 1	4 1	3 -	5 1	9 1

Tablo 15'e göre; A, B, C, D, E, F, G ve H okullarında çatışmaların çözümlenmesi için bir sürecin olduğu görülmektedir. Bu da grup dinamiğini etkileyecek bir rolde olan çatışmaların görmezden gelinmediği ve fark edildiğini göstermektedir. Çatışmaların çözümlenme sürecini öğretmenlerin başarılı bir şekilde yönetmeleri gerekmektedir.

Tablo 16. Sorunları çözebilme kararlılığı

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
<i>Akademik başarı ve öğrenci davranışlarına ilişkin sorunların üzerine gidiliyor mu?</i>	10 -	10 -	5 -	8 -	6 -	3 -	6 -	10 -

Tablo 16'da A, B, C, D, E, F, G ve H okullarında akademik başarı ve öğrenci davranışlarına ilişkin sorunların üzerine gidildiği görülmektedir. Tüm okullarda öğrencilerin akademik ve davranışsal süreçlerinin takip edildiğini ve olumsuz değişimler noktasında müdahale edildiğini söyleyebiliriz.

Tablo 17. Dinleme becerisi

Okul ve Öğretmenler	A	B	C	D	E	F	G	H
Cevaplar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
<i>Öğrenciler ve öğretmenler birbirlerini dinliyorlar mı?</i>	10 -	10 1	5 -	8 -	6 -	3 -	4 2	9 1

Tablo 17'ye göre; A, B, C, D, E, F, G ve H okullarında öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini dinledikleri görülmektedir. Sosyal yapılandırıcılık yaklaşımında öğretmen yol gösterici rolündedir. Öğrenciler başarıları için yol gösterici olan öğretmenlerini dinlemeleri gerektiğinin farkındadırlar. Tablodaki tüm okullarda bu bilincin oluştuğunu söyleyebiliriz.

Tablo 18. Karşılıklı saygı

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
<i>Öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı saygı var mı?</i>	10	-	9	-	5	-	6	2	5	1	2	1	4	2	7	3

Tablo 18'e göre; A, B, C, D, E, F, G ve H okullarında öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı saygıya dayanan bir ilişki olduğu görülmektedir. İşbirlikçi öğrenmede öğrenciler de süreç içerisinde aktif rol oynamaktadır. Bundan dolayı da öğretmen ve öğrencilerin süreci verimli bir şekilde ilerletmeleri için saygı çerçevesinde iletişim kurmaları önemlidir.

Tablo 19. Fikirlere saygı ve önem

Okul ve Öğretmenler	A		B		C		D		E		F		G		H	
Cevaplar	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
<i>Grup içinde herkesin söz hakkı var mı?</i>	10	-	11	-	5	-	8	-	6	-	3	-	6	-	10	-

Tablo19'a göre; A, B, C, D, E, F, G ve H okullarında grup içinde herkesin söz hakkı olduğu görülmektedir. İşbirlikçi öğrenme modelinde bireysel başarıdan çok grup başarısı önemlidir. Grubu oluşturan her bireyin de bu başarıya katkısı vardır. Herkesin söz hakkının olduğu gruplar başarıya ulaşacaktır. Tablodaki tüm okullarda öğrencilerin grup olma bilincinin farkına vardıkları ve grup başarısını önemsediklerini çıkartabiliriz.

Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre okulların öğretme- öğrenme ortamlarında da işbirlikli grup çalışmaları adına, öğrencilerin sınıf içi tanışma etkinlikleri genel olarak okulların çoğunluğunda yapıldığı ancak, E, D ve H okullarında gruplardaki öğrencilerin birbirlerini tanımaları için etkinlikler yapılmadığı bu durumun ise sınıflarda öğrenciler arasında sorunlara yol açabileceği söylenebilir. Tüm okullarda öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkilerinin olduğu ve öğrencilerin arkadaşları ile etkileşime geçtikleri görülmektedir. Kısmen G okulu hariç diğer tüm okullarda öğrencilerin kuralları ve sınıf içi rollerini öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmalarında hedeflerin belirlenmesi ve beklentileri ifade etme ile ilgili olarak; tüm okullarında grupların hedeflerini belirleyebildikleri, okullarındaki öğrenciler grup içinde onlardan beklenenleri ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretme-öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları için demokratik katılım iklimi ile ilgili olarak, H okulundaki öğrenciler dışında araştırmaya katılan diğer okullardaki sınıflarda öğrencilerin öz değerlendirme yapabildikleri, tüm okullarındaki öğrencilerin grup içinde yeni ve farklı fikirleri dinleyip değerlendirdikleri sonucu elde edilmektedir. A, C, F ve H okullarındaki öğrenciler grup içerisinde yeteneklerini kullandıkları, araştırmaya katılan öğretmenlere göre D okulunda öğrencilerin yeteneklerinin neredeyse yarısını kullanmadıkları sonucu elde edilmektedir. B, E, G okullarındaki öğretmenler göre tüm öğrencilerin grup içindeki yeteneklerini kullanmadıkları sonucuna varılmaktadır. A,C,D,F ve H okullarındaki öğrenciler grup içerisinde liderlik ve sorumluluğun paylaşma fırsatı elde ettikleri ve fakat diğer okullarda öğrencilerin liderlik ve sorumluluğun paylaşmada uygun fırsatlar elde etmedikleri, A,B,C,F,G ve H okullarındaki öğrencilerin kendi başlarına araştırma yaparken ve keşfederken kendilerini rahat hissettikleri ancak, D ve E okullarında genel olarak öğrencilerin kendi başlarına araştırma yaparken ve keşfederken bu rahatlık duygusunu yeterince yaşayamadıkları, A,B,CE,F okullarındaki öğrencilerin öğretmenden bağımsız çalışabildikleri, D,G ve H okullarında ise öğrencilerin yeterince öğretmenlerinden bağımsız olarak çalışmadıkları sonucuna varılmaktadır. Mevcut sonuçlar yapılandırmacı yaklaşımın öğretme öğrenme sürecinde uygulanması ile ilgili yapılan araştırma (Çeliköz 2017; Coşkun, Cımbız, 2016; Aslan, 2015; Küçük, 2015; Ardıç, 2015) sonuçlarının aksine özellikle sınıf içi uygulamalarda genelde olumlu faaliyetlerin yapıldığı söylenebilir. Öğretme-öğrenme ortamında insan ilişkileri ve iletişim kültürü ile ilgili sonuçlara bakıldığında, okullarındaki öğrenciler çatışmaları fark edip tartıştıkları, okullarında çatışmaların çözülmesi için bir sürecin olduğu, o akademik başarı ve öğrenci davranışlarına ilişkin sorunların üzerine gidildiği, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini dinledikleri, öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı saygıya dayanan bir ilişki olduğu, grup içinde herkesin söz hakkı olduğu sonuçları elde edilmektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımında kullanılan bir yöntem olan işbirlikli öğrenme, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu araştırma ile de uygulanan yöntemin öğrencilerin derse karşı tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği Açıkgöz (1992) ve Gömleksiz (1993) tarafından yapılan araştırmalarla da belirlenmiştir.

Karacığa (2008), öğretmenlere göre yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu ortaya çıkarmak için yapmış olduğu araştırma İstanbul ili Üsküdar ilçesinde gönüllü olarak bulunan 215 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma yöntemi olarak tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanması ise araştırmacının geliştirdiği anketler sayesinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda ise; öğretmenlerin programı genel çerçevesiyle iyi bulduğu fakat geliştirilmesi gereken bölümlerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Ağlagül (2009), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi üzerine çalışılmıştır. Araştırma grubunu Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı bulunan ilköğretim okullarından rastlantısal olarak belirlenen okullardaki 117 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ve kişisel bilgi formu ve öğretmen görüşlerini almak için görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda ise sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler 5. Sınıf derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini benimsediklerini tespit etmiştir. Ocak ve Çimenci Ateş (2015), tarafından yapılan araştırmada ortaokul matematik derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında 21 öğretmen ile görüşme yapılarak sağlanmıştır. Bu araştırma göre; Sınıf mevcudunun 25 ve üzeri olduğu sınıflarla çalışan matematik öğretmenlerinin yapılandırmacılığı uygulamada sınıftaki öğrenci sayılarının fazlalığından dolayı olumsuz görüşe sahip oldukları saptanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda yer alan her öğrencinin süreç içerisinde aktif yer almasının gerekliliği sebebiyle öğretmenlerin her öğrenciye yeterli zamanı ayıramadıkları araştırmada tespit edilmiştir.

Beyhan ve Baş (2017), tarafından yapılan araştırmada sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumlarına etkisi üzerine çalışılmıştır. Araştırmada dokuz hafta süreyle deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubunda sosyal yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı bulunurken, kontrol grubunda klasik öğrencilerin sıra ile arka arkaya oturdukları öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımına dayalı öğretimin yapıldığı sınıf öğrenenlerin birbirleri ile yüz yüze etkileşim kurabilecekleri bir biçimde işbirlikli öğrenmeye uygun olarak küme biçiminde oluşturulurken, geleneksel öğretimin gerçekleştirildiği sınıf ise hali hazırda olduğu gibi muhafaza edilerek, öğrenenlerin arka arkaya oturmalarını sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Buna göre, deney grubunda uygulanan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımındaki işbirlikli çalışma etkinliklerinin akademik başarı ve öğrenmeyi geliştirme üzerinde anlamlı bir etki oluşturmuş olabileceği tespit edilmiştir. Sümbül'ün (1995) araştırmasında yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenmelerini arttırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarılarını artırması ile ilgili olarak Gömleksiz (1997) ve Gillies (2003) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öneriler

Mevcut araştırmanın yapıldığı okullar ile ilgili şu önerilerde bulunulabilir.

- ✓ Okullarda ve sınıflarda öğrencilerin birbirlerini tanıma, tanışma, etkileşim ve arkadaşlıklarının geliştirilebilmesi adına daha fazla ve çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
- ✓ Okullarda öğrencilere kuralları ve sınıf içi rolleri öğretecek çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
- ✓ Okulda öğrenci gruplarının kendi çalışmalarını değerlendirme imkânı ve fırsatı sağlanabilir.
- ✓ Okullarda öğrenciler grup içerisinde tüm yeteneklerini kullanacakları, liderlik ve sorumluluğu paylaşacakları ortam ve fırsatlar sağlanabilir.

- ✓ Okullarda öğrencilerin kendi başlarına araştırma yaparken ve keşfederken kendilerini rahat hissettikleri ve öğretmenden bağımsız çalışabilecekleri sınıf iklimleri oluşturulabilir.
- ✓ Yeni yaklaşım ve yöntemlerle ilgili bilgileri eğitimcilere aktarabilmek için seminerler, konferanslar, hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
- ✓ Yapılandırmacılık yaklaşımı ve işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmadan önce yaklaşım ve yöntemler hakkında teorik bilgi verilmeli ve pratik (hazırlık çalışmaları) yapılabilir. Bu çalışmalar öğrencinin hem grup arkadaşları ile kaynaşmasını hem de yöntem hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayacaktır. Ayrıca işlenecek konu ile ilgili öğrenciye dokümanlar verilerek, öğrencinin de konu ile ilgili araştırma yapmasına olanak verilebilir.

KAYNAKÇA

- Ardınc, Ü. (2015). Orta öğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ağlagül, D. (2009). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Bacanlı, H. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Bandura, A. (1980). Slef-referent thought: the development of self-efficacy. J. Flavell & L.D. Ross (Eds.), *Cognitive social development: frontiers and possible futures*. (pp. 200-240). New York: Cambridge University Press.
- Aslan, D. (2015). Fen liselerindeki öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beyhan, Ö., Baş, G. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarısına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (41), 137-162.
- Borich, D. G. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri*. (B. Acat, çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Christensen, L., B., Johnson, R., B. & Turner, L., A. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz*. (A. Aypay, çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Coşkun, Cınbız, T. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni*. (S. B. Demir, çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Creswell, J., W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S.B. Demir, çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çeliköz, M. (2017). Eğitim programları ve öğretim alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerinin analizi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dönmez, B. (2013). Motivasyon. S. Özdemir (Edt.). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (s. 185-227). Ankara: Pegem Akademi.
- Eisenberger, J., Conti-D' Antonio, M. & Bertrando, R. (2005). *Self-efficacy: Raising the bar for all students*. Larchomont, NY: Eye on Education.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Published by McGraw-Hill, a business unit of The McGraw-Hill Companies, Inc., 1221 Avenue of the Americas, New York, NY

- Gillies, R. M. (2003, Nisan).The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*. 14 (2), 197-213.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Aksoy ve P. Yalçınoğlu, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik, gelişimsel bir yaklaşım*. (M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu, çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Goodman, P.S. (1974). An examination of referents used in the evaluation of pay. *Organizational Behavior and Human Performance*, 12 (2), 170-195.
- Özdemir, Y. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili bilgi düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. On dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Greenberg, J. (1989, March). Cognitive reevaluation of outcomes in pesponse to underpayment inequity. *Acadeny of Managment Journal*, 32(1),
- Gümüseli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yöntem*. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Herzberg, F. (2009). *One more time. How do you motivate empoyess?*. Boston: Harvard Business School. Press.
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karacığa, S. (2008). Öğretmenlere göre yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kondakçı, Y. Beycioğlu, K. (2015). Eğitimin psikolojik temelleri. Celal Tayyar Uğurlu (Edt.). *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 55-79). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Küçük, Ö. (2015). Ortaokullardaki branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lunenburg Fred, C. & Ornstein, Allan C. (2013). *Educational administration*. (Çev: G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayınları.
- Lunenburg, F. C. (1992). The urban superintendent's role in school reform. *Education and Urban Society*, 25(1) 37-38.
- Ocak, G. Ve Çimenci Ateş,F. (2015). Ortaokul matematik derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *International Journal Of Field Education*, 1(2), 1-23.
- Olson, M. H. & Hergenbahn, B.R. (2016). *Öğrenmenin kuramları*. (Çev: M. Şahin). Ankara: Nobel Yayınları.
- Quinn, P. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. ve B. DEMİR, çev.). Ankara: Pegem A Akademi.
- Pritchard, A. (2015). *Öğrenme yolları*. (M. Çevikbaş ve S. Çevikbaş, çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Robbins S, P. & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çev: İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları*. (A. Öğüt, çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Ş. Çınkır, ve N. Demirkasımoğlu, çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri*. (M. Şahin, çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Senge, P.M, Cambron, N., McCabe, Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar*. (M. Çetin, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Slavin, E. R. (2013). *Eğitim psikolojisi*. (G. Yüksel, çev.). Ankara, Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2015). Eğitimde Yeni yaklaşımlar. C. T. Tayyar (Edt.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 179-182). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları (Applications of Case Study Research)* (Çev. Ed. İlhan Günbayı). Ankara Nobel Yayınları. 3. Baskıdan Çeviri.