

Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı ve Beden Eğitimi Öğretmenine Yönelik Görüşler: Öğrenci Perspektifi

Constructivist Teaching Approach and Views on Physical Education Teachers: Student Perspective

Gönül TEKKURŞUN DEMİR¹ 

¹Bağımsız Araştırmacı, Abu Dhabi, Birleşik Arap Emirlikleri.

Özet

Araştırmada lise öğrencilerinin beden eğitimi dersinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algılarının ve beden eğitimi öğretmenin öğretim yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma modelden yararlanılmış ve zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır. Nicel basamağına 411 öğrenci (255 kadın, 156 erkek), nitel basamağına ise 136 (74 kadın, 62 erkek) öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplamak üzere, Öğrencilere Yönelik Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeği ile açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, t-testi, standart sapma, ortalamadan yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularında, erkek öğrencilerin beden eğitimi öğretmenin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı-sosyal işbirliği puan ortalamasının kızlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerin oyun/beceri, kişisel ilgi ve sosyal işbirliği maddelerinin genelinde puan ortalamalarının, kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak lise öğrencilerinden elde edilen nitel görüşlerde, katılımcıların beden eğitimi öğretmenin öğretim yaklaşımını hem yapılandırmacı hem de geleneksel olarak algıladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi öğretmeni, Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı, Öğrenci perspektifi.

Abstract

The study aimed to examine the perceptions of high school students towards the constructivist teaching approach in physical education classes and the views of physical education teachers towards teaching approaches. In the research, a mixed model and a triangulation design were used. Four hundred eleven students (255 female, 156 male) participated in the quantitative step, and 136 (74 female, 62 male) participated in the qualitative step. The Constructivist Teaching Practices Inventory for Students and an open-ended questionnaire were used to collect data in the study. The quantitative data were analyzed using a T-test, standard deviation, and mean. Content analysis was used to analyze qualitative data. The research findings determined that the mean score of the physical education teacher's constructivist teaching approach cooperation of the male students was significantly higher than that of the girls. It was determined that the overall score averages of the male students in the items of games/skill, personal relevance, and social cooperation were significantly higher than those of the female students. Finally, the qualitative opinions obtained from the high school students determined that the participants perceived the physical education teacher's teaching approach as both constructivist and traditional.

Keywords: Physical education teacher, Constructivist teaching approach, Student perspective.

Spor ve Bilim Dergisi 3(1):32-45

e-ISSN: 2980-2067

Sorumlu yazar: Gönül TEKKURŞUN DEMİR,

0000-0002-2451-5194

gonultekkursun@hotmail.com

Künye: Tekkurşun Demir, G. (2025). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ve beden eğitimi öğretmenine yönelik görüşler: öğrenci perspektifi. Spor ve Bilim Dergisi, 3(1), 32-45.

Tarihler:

Geliş: 07.11.2024

Kabul: 24.01.2025

Yayın: 20.03.2025

GİRİŞ

Öğrenmenin oluşmasında, öğretmenlerin bilgiyi öğrenciye aktarırken kullandığı yaklaşımlar zamanla yenilenip değişebilmektedir. Eğitimde kullanılan, öğretmen merkezli, öğrencinin pasif olarak yalnızca dinlediği ve anlatılanı olduğu gibi ezberlediği geleneksel yaklaşım, bilgi çağının gerisinde kaldığı için ve kalıcı öğrenmeyi yeterince sağlamadığı için zamanla değişime uğrayarak yapılandırmacı yaklaşıma yer açmıştır. Özellikle son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler, bilgi paylaşımını kolaylaştırarak bilginin hızlı yayılmasını sağlamış ve bilginin öğrenilme şeklinin değişmesini tetiklemiştir. Bu da zamanla geleneksel eğitim yaklaşımındaki güncellemelere olan ihtiyacın farkındalığını arttırarak yapılandırmacı yaklaşıma zemin hazırlamıştır. Çünkü öğrenciler öğretmenin sahip olduğu bilgiyi ezberlemek yerine anlamlandırmayı, sorgulayarak yeni modeller oluşturmayı yapılandırmacı yaklaşım ile sağlayabilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenin bilgiyi öğretmesi üzerine kurulu değil, öğrencinin kendi yaşantısı ile öğretmenin aktardığı bilgiyi yeniden kendine has şekilde yorumlaması, kalıcı öğrenme geliştirmesi üzerine kurulu, yaratıcı düşünceye açık ve öğrencinin etkin olduğu bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin öğretmen eşliğinde öğrenmesini içerir (Bilir, 2008). Öğrenci, kendi kendine öğrenmekten ziyade öğretmenin yol göstericiliği sonucunda ortaya çıkan bilgiyi yapılandırır (Brooks & Brooks, 1993). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencinin bilgiyi kendisinin yorumlayıp formüle etmesine, öğrencinin anlamadığı soruları sormasına ve öğrencinin bilgiyi yeniden kurgulamasına olanak sağlar. Öğretmen, bilgisini öğrenciye empoze etmez (Jonassen ve ark., 2003). Öğretmen tarafından anlatılan bilgileri öğrenciler, olduğu gibi kavrayamaz ve kendine nakledemez (Jonassen ve ark., 1999). Ayrıca bilgiler, öğrenciler tarafından geçmiş yaşantılarda oluşan öğrenmelerle bütünleştirilerek şekillenir (Sabancı, 2008) ve oluşan yeni bütüncül öğrenmelerden öğrencilerin kendisi sorumludur (Brooks & Brooks, 1993). Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenci öğretmen rehberliğinde elde ettiği bilgileri, kendi geçmiş öğrenmeleriyle harmanlayarak yeni yapılandırmalar oluşturduğu için öğrenmenin öğrenilmesi söz konusudur (Özden, 2003). Öğrenci öğretmenin anlattıklarını -kendi algıladığı şekilde- kendi yaşantısına transfer eder ve yorumlar. O nedenle, aynı bilgiyi dinleyen öğrencilerin yapılandırmaları, öğrencilerin kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda kendine özeldir, farklı yapılandırmaları içerebilir.

1990 senesinin son yarısında yapılandırmacı yaklaşıma olumlu bakış açısı günden güne gelişmiş ve 2004 senesinde, ilk önce ilköğretim programları ve ardından diğer tüm programlar yapılandırmacı yaklaşıma uygun kazanımlar ile yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra 2005-2006 itibarıyla tüm “ortaöğretim kurumlarında haftalık ders çizelgelerinde yer alan ortak kültür, alan

ve seçmeli derslerin öğretim programları yeni yaklaşımlarla yeniden hazırlanarak” yeni düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2024). Yeni düzenlemelerin yapılmasının ana nedenleri arasında; “bilgi kavramı ve bilgi toplumu anlayışındaki gelişmeler, hayat boyu öğrenme anlayışını temele alan bir yaklaşımın ön plana çıkması” yer almaktadır (Şahin, 2009). Tüm bu değişim ve gelişmeler beden eğitimi dersi için de yapılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak, beden eğitimi dersi yeni öğretim programında, “öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve öğrencinin doğrudan sürecin içinde olmasına dikkat edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler, kendi öğrenmelerini yapılandırırlar. Yeni öğrenmeler öğrenenin önceki yaşantılarına dayanır. Yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri ile işlenen derslerde öğrenme-öğretme ortamlarını katılımcı ve etkili hale getirmek gerekmektedir. Bu durumda her öğrenci etkinliğe katılmakta ve kendisini ifade etmektedir. Çünkü öğrenme yaşantıları öğrencilerin ilgi, istek, gereksinim ve ön öğrenmelerine dayanmaktadır. Her birey birbirinden farklı ve kendine özgü olduğundan, öğrenme yolları da buna göre farklılık göstermelidir” (MEB, 2007, akt: Çoban ve ark., 2011). Beden eğitimi dersinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımının kullanılmasıyla, öğrenci merkezli ve öğrencinin öğretmen ile beraber aktif katılım gösterdiği eğitim sağlanmıştır (Bilir, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmen bilgiyi öğrenciyle öğrenir ve öğrenciye öğrenme aşamasında rehberlik eder. Öğrenciler kadar yapılandırmacı öğretmenler de bu yaklaşımın ana unsurudur (Shuell, 1986). Yapılandırmacı öğretmenlerin, sınıf içi etkili-uygun iletişimi sağlamak, dersleri öğrencilerin özgür öğrenmeleri-düşünceleri doğrultusunda çeşitlendirerek düzenlemek sorumluluğundadır. Bununla birlikte yapılandırmacı öğretmenler, anlaşılmayan noktaları açıkça anlatmak ve/veya diğer bilim dallarıyla birleştirilerek anlatmak durumundadır (Brooks & Brooks, 1999).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencinin pasif bir şekilde bilgiyi almasından ziyade, öğrencinin anlamlandırmacı bir öğrenme süreci oluşturmasını sağlar. Ayrıca öğrencinin önceki deneyimleri ile yeni edindiği bilgiyi ilişkilendirmesine geniş fırsatlar sunduğu (Shuell, 1986) düşünülse de, yapılan nitel ve nicel araştırmalara göre öğretmenlerin yeterli düzeyde yapılandırmacı yaklaşım beceri, teknik ve donanıma sahip olmadığı ifade edilmektedir. Ayrıca literatürde genel olarak öğretmen görüşleri incelenmektedir (Gür, Dilci ve Arseven, 2013). Fakat öğrencilerin öğretmen yaklaşımlarını ne düzeyde ve ne şekilde algıladığına ilişkin yapılan araştırma sayısı azdır ve bu konu üzerinde yeterince durulmadığı söylenebilir (Ağbuğa ve ark., 2024; Ağbuğa, 2013; Ocak & Hocaoglu, 2021; Uluşık, 2019). Bu nedenle bu araştırma, lise öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenin yapılandırmacı öğretim yaklaşımını ne düzeyde ve ne şekilde algıladığını ortaya

koyması açısından önemlidir. Bu noktada, beden eğitimi öğretmenlerinin derste bilgiyi aktarırken, öğrenciyle öğrenme stratejisi kullanarak yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarını hangi düzeyde kullanabildiğinin öğrenci açısından incelenmesi akla gelmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğrencilerin beden eğitimi dersinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algılarının ne yönde olduğu ve öğrencilerin beden eğitimi öğretmenin öğretim yaklaşımlarını nasıl anlamlandırarak inşa ettiklerini araştırmaktır.

YÖNTEM

Çalışma Tasarımı

Araştırmada nicel ve nitel veriler art arda eş zamanlı olarak karma modelde tasarlanmıştır. Araştırmada, katılımcılardan toplanan nicel verilerin, nitel verilerle kuvvetlendirilmesi amaçlanmaktadır. Çünkü her iki modelin bir arada kullanılması katılımcıların gerçek düşüncelerine ulaşmayı sağlar ve bu durum zenginleştirilmiş (triangulation) desen olarak isimlendirilir (Tashakkori & Teddlie, 2003).

Katılımcılar/Araştırma Grubu

G* Power analiziyle çalışma grubunun büyüklüğü belirlenmiştir. Bu bağlamda G* Power 3.0.1 programı kullanılmıştır ve güç analizi ,25 ve α değeri ,05 alındığında toplam 411 katılımcının etki gücü %95 olarak bulunmuştur (Buecker ve ark., 2021). Araştırmaya İzmir Ödemiş'te eğitim ve öğretimine devam eden 255'i kız, 156'sı erkek olmak üzere toplam 411 lise öğrencisi katılmıştır. Yaşları 15 ila 18 arasında değişmekte olan katılımcıların yaş ortalaması $16,28 \pm 1.82$ 'dir. Katılımcıların geçmiş yaşantılarında beden eğitimi dersine katılmış olması, derse katılmaya bir engelinin olmaması ve öğrenci olması araştırmadaki ölçütlerdir. Araştırmadaki diğer ölçüt, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, araştırmanın yapıldığı dönemde tek bir beden eğitimi öğretmenine sahip olmasıdır. Çünkü araştırmada öğrencilerin, beden eğitimi dersinde öğretmen tarafından kullanılan öğretim yaklaşımlarına yönelik gözlemlerini ve görüşlerini tespit edebilmek için bu kriterlere sahip olması beklenmektedir. Mevcut araştırmanın nicel soru maddelerine cevap veren katılımcılar nitel sorulara da katılmıştır. Fakat katılımcılara yönlendirilen nitel soruların katılımcılar tarafından boş bırakılması veya mantıksız yorumlar yazılması sonucunda 275 katılımcının görüşleri nitel araştırmanın çalışma grubundan çıkarılmıştır. Bu bağlamda nitel araştırmaya dahil edilen çalışma grubu 136'dır. Araştırma İzmir'in Ödemiş ilçesinde bir lisede yürütülmüştür. Katılımcılara, kişisel bilgilerin alınmayacağı ve onlardan elde edilen verilerin yalnızca bilimsel bir araştırmada kullanılacağı, seçeneklerde doğru veya yanlışın aranmayacağı, elde edilen verilerin üçüncü şahıslar ile paylaşılmayacağı ve

çalışmanın amacının ne olduğuna ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bu bağlamda katılımcılar araştırmaya gönüllülük ilkesi doğrultusunda katılmıştır.

İstatistiksel Analiz

Bağımsız değişkenlere göre verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 arasında olduğu saptanmıştır. Bu nedenle normal dağılım gösterdiği (Büyüköztürk, 2018) tespit edilen verilere parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Ayrıca standart sapma, ortalamadan yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık değeri ,05 alınmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler gruplandırılmış ve temalar, kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan benzer kategoriler uygun temalar altına yerleştirilmiştir (Creswell, 2015). Elde edilen tema ve kategorilerin güvenilirliğini saptamak uzman görüşüne sunulmuştur. Bu bağlamda uygun görülmeyen yerlerin işaretlenip açıklama yapılabileceği sütunlar oluşturulmuş ve uzmanların görüşlerini yazmaları istenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü aracılığıyla da Görüş Birliği/(Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği)*100 araştırmanın güvenirligi %98 olarak hesaplanmıştır.

Uygulanan Testler/Veri Toplama Prosedürü

Mevcut çalışmada Öğrencilere Yönelik Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeği'nden ve açık uçlu soru formundan yararlanılmıştır.

Öğrencilere Yönelik Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeği: Chen ve ark. (2000) "Selfevaluation of expertise in teaching elementary physical education from constructivist perspectives" isimli, beden eğitimi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım öğretimine yönelik ölçek maddeleri, Ağbuğa (2010) tarafından öğrencilere uygun hale getirilmiş ve geçerliği ispat edilmiştir. Ağbuğa'nın (2010) öğrencilerin yapılandırmacı öğretim yaklaşım düzeylerini tespit eden bu ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır. 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. maddeleri oyun ve beceriler alt boyutunu, 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17. maddeleri kişisel ilgi alt boyutunu, 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25. maddeleri ise sosyal iş birliği alt boyutunu oluşturmaktadır. Katılımcı verileri üzerinden güvenilirlik düzeyleri ise şöyledir: Oyun/beceriler alt boyutunun güvenirligi ,95; kişisel ilgi alt boyutunun güvenirligi ,97 ve sosyal iş birliği alt boyutunun güvenirligi ,96 olarak saptanmıştır. Öğrencilere Yönelik Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeği 5 likertli bir ölçektir. Oyun/beceriler alt boyutu, "öğrencilerin ön öğrenmelerini dikkate alarak onları oyunlarda cesaretlendirmek ve onların maksimum performansını sergilemesini sağlamayı ifade etmektedir." Kişisel ilgi alt boyutu, "öğrencilerin ilgi alanlarının dikkate alınması ve öğrencilerin daha iyi bir şekilde derse güdülenmesini ifade eder." Sosyal İşbirliği ise "öğrencilerin birbirleri

ile etkileşimlerini ve arkadaşları ile olan sosyal işbirliğini değerlendirmek üzere belirlenen sekiz ifadeden oluşmaktadır.”

Açık Uçlu Soru Formu: Katılımcıların beden eğitimi öğretmenine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu formda katılımcılardan elde edilen görüşlerle, beden eğitimi öğretmenin yapılandırmacı yaklaşım öğretimi doğrultusundaki davranışlarının açıkça ortaya konmasını amaçlamıştır. Bu amaçla katılımcılara sunulan açık uçlu soru formu “beden eğitimi öğretmeninizin ders saatinde size yaklaşımı nasıldır? Öğretmeniniz dersi nasıl işler ve ne hissedersiniz? Örneklerle açıklayınız.” şeklindedir.

BULGULAR

Tablo 1. Öğrencilere Yönelik Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik

	Min.	Max.	\bar{x}	ss
Oyunlar/Beceriler	8,0	40,	27,9	9,9
Kişisel İlgi	9,0	45,00	31,4	11,3
Sosyal İşbirliği	8,0	40,0	27,5	9,9

Tablo 1’de Öğrencilere Yönelik Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeği’ne ilişkin yapılan tanımlayıcı istatistik bilgileri yer almaktadır. Buna göre katılımcıların, beden eğitimi öğretmenin yapılandırmacı öğretim yaklaşımında, oyunlar/beceriler ($\bar{x}=27,90 \pm 9,88$), sosyal işbirliği ($\bar{x}=27,45 \pm 9,92$) ve kişisel gelişim ($\bar{x}=31,42 \pm 11,26$) algıları orta düzeyin üzerindedir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Yapılan T Testi

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	p
Oyunlar/Beceriler	Kadın	255	28,1	9,8	,699	,50
	Erkek	156	27,5	10,0		
Kişisel İlgi	Kadın	255	31,7	11,1	,698	,48
	Erkek	156	30,9	11,6		
Sosyal İşbirliği	Kadın	255	26,1	10,4	-4,079	,00*
	Erkek	156	30,0	8,5		

* $p < ,05$

Tablo 2’de katılımcıların cinsiyetine göre beden eğitimi öğretmenin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda sosyal işbirliği alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre erkeklerin sosyal işbirliği ($\bar{x}=30,02 \pm 8,46$) puan ortalamasının kadınların sosyal işbirliği puan ortalamasından ($\bar{x}=26,07 \pm 10,38$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların Öğrencilere Yönelik Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımına İlişkin Ortalamalar

Madde No	Maddeler	Kız \bar{x}	Erkek \bar{x}
1	“Öğretmenimiz oynayacağımız oyunların hazırlanmasında etkin bir şekilde katılmamıza fırsat tanır.”	3,36	3,44
2	“Öğretmenimiz farklı oyunları oynarken, oyunlarda becerilerimizi sergilememiz için bizi cesaretlendirir.”	3,57	3,62
3	“Öğretmenimiz bir spor becerisini daha iyi yapabilmemiz için temel öğretim ipuçlarını kullanmamızı cesaretlendirir”	3,24	3,44
4	“Öğretmenimiz ders boyunca yaptığımız fiziksel aktiviteler hakkında sorular sormamız için bizi cesaretlendirir.”	3,34	3,42
5	“Öğretmenimiz yaptığımız hareketlerin değerlendirilmesine aktif olarak katılmamızı ister.”	3,59	3,69
6	“Öğretmenimiz bizim hayatımızda olan deneyimleri, örnekleri/benzetmeleri kullanarak dersi işler.”	3,17	3,46
7	“Öğretmenimiz hareket kavramı anlayışımızı, öğrendiğimiz/öğreneceğimiz yeni konularla bütünleştirir.”	3,56	3,82
8	“Öğretim ipuçları bizim ön bilğimiz ile ve/veya yaşam deneyimlerimiz ile ilgilidir.”	3,32	3,55
9	“Öğretmenimiz ders esnasında ya da öncesinde öğrendiğimiz bilgileri ve deneyimleri oynayacağımız oyunları hazırlamada kullanmamız için bizi cesaretlendirir.”	3,29	3,51
10	“Öğretmenimiz bizi, yeni bir beceriyi yaparken daha önceki elde ettiğimiz becerilerimizi kullanmamız için cesaretlendirir.”	3,39	3,60
11	“Öğretmenimiz öğrenme zorluğunu gidermek için mümkün olduğunca bizim beceri seviyemizi göz önünde bulundurur.”	3,11	3,01
12	“Öğretmenimiz yeteneklerimizi pekiştirmek için bize çok çeşitli öğrenme seçenekleri sunar ve biz bu seçeneklerden istediğimizi seçebiliriz.”	3,44	3,69
13	“Öğretmenimiz bizi oyunları değiştirmede/yeniden tasarlamada kendi fikirlerimizi arkadaşlarımızla paylaşmamız için cesaretlendirir.”	3,36	3,60
14	“Öğretmenimiz bizi basketbol/futbol oyunları oluşturmada kendi düşüncelerimizi arkadaşlarımızla paylaşmamız için cesaretlendirir.”	3,47	3,80
15	“Öğretmenimiz bizi bir beceriyi yapmada farklı yöntemleri keşfetmemiz için fikirlerimizi arkadaşlarımızla paylaşmaya cesaretlendirir.”	3,37	3,59
16	“Öğretmenimiz bizi eksik yaptığımız bir beceriyi düzeltirken beceriyi daha iyi yapmamızda fikirlerimizi arkadaşlarımızla paylaşmaya cesaretlendirir.”	3,46	3,62
17	“Öğretmenimiz ve biz fikirlerimizi birlikte tartışarak dersimizdeki kuralları ve beklentileri oluştururuz.”	3,39	3,58
18	“Öğretmenimiz ve biz dersimizdeki diğer öğrencilerin yanlışlarını kabul etmesinde önemli olan beklentileri/kuralları oluştururuz.”	3,33	3,72
19	“Öğretmenimiz, biz öğrenciler fikir ayrılığına düştüğünde, fikirlerimizi birlikte tartışmamız için bize rehberlik eder.”	3,80	3,19
20	“Öğretmenimiz, sınıf arkadaşlarımızla problemler yaşadığımızda problemin çözümünde oynadığımız rolü gözden geçirmemizi ve birbirimizle iş birliği içinde ne kadar iyi olduğumuzu düşünmemizi sağlar.”	3,24	3,73
21	“Öğretmenimiz, kültürel altyapımızı temel alarak kendi oyun stratejilerimizi/kurallarımızı oluşturmada bizi cesaretlendirir.”	3,15	3,80
22	“Öğretmenimiz kendi oluşturduğumuz oyunlarda meydana gelen sorunların düzeltilmesi üzerinde durur.”	3,21	3,62
23	“Öğretmenimiz kendi oluşturduğumuz oyunlar ile ilgili olan sorunların çözümünü araştırmada rehberlik eder.”	3,13	3,80
24	“Öğretmenimiz bir beceriyi yaptırırken performanslarımızı nasıl arttırabileceğimizi tanımlamada rehberlik eder.”	3,38	3,69
25	“Öğretmenimiz bize bir beceriyi yaptırmak için çeşitli yolları keşfetmemizde kendi düşüncelerimizi kullanmaya teşvik eder.”	3,35	3,71

Tablo 3'te Öğrencilere Yönelik Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı Ölçeği'ndeki maddelerin ortalamaları incelenmiştir. Alt boyutlar dikkate alındığında, Tablo 3'te erkeklerin oyun/beceri alt boyutunda “Öğretmenimiz oynayacağımız oyunların hazırlanmasında etkin bir şekilde

katılmamıza fırsat tanır” maddesindeki puan ortalamasının ($\bar{x}=3,82$) kadınlarınkinden ($\bar{x}=3,56$) yüksek olduğu görülmektedir. Erkeklerin kişisel ilgi alt boyutundaki maddelerinin tümündeki puan ortalamalarının kadınlarınkinden daha yüksek olduğu ve “Öğretmenimiz bizi basketbol/futbol oyunları oluşturmada kendi düşüncelerimizi arkadaşlarımızla paylaşmamız için cesaretlendirir” maddesi puan ortalamasının ($\bar{x}=3,82$) kadınların puan ortalamasından ($\bar{x}=3,56$) belirgin şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal işbirliği alt boyutunda yer alan madde ortalamaları incelendiğinde erkeklerin puan ortalamalarının, yalnızca “Öğretmenimiz, biz öğrenciler fikir ayrılığına düştüğünde, fikirlerimizi birlikte tartışmamız için bize rehberlik eder” maddesi dışında, kadınlardan yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Beden Eğitimi Öğretmeninin Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kategori	Katılımcıların örnek cümleleri	Literatür tanımları
Yapılandırıcı öğretmen davranışları (f=80)	Sabırlı (f=28)	Beden eğitimi öğretmenimi seviyorum, dersi çok iyi anlatıyor. Beden eğitimi öğretmenime anlamadığımda tekrar tekrar soruyorum o da tekrar açıklıyor.	“Öğretmen öğrencilerin sorularını sormalarına izin verir” (Jonassen, Peck ve Wilson 1999).
	Hoşgörülü (f=19)	Beden eğitimi öğretmenim hata yaptığımda sınıf arkadaşlarımla alay etmesine, dışlamasına engel oluyor. Yanlış yaptığım hareketi sabırla yine gösterip açıklıyor.	“Öğrenme sırasında hatalar olabilir. Hatalar küçümsenmemeli ve hatalar görmezden gelinmemelidir. Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak anlamlı içerikler verilmelidir” (Fosnot, 1996).
	İletişime açık (f=19)	Beden eğitimi öğretmenimiz bize arkadaş gibi yaklaşır. Öğretmenimiz bize iyi ve anlayışlı davranıyor, bizimle oynar. O yüzden derste kendimi mutlu hissederim, çok eğlenirim, enerji atarım, kaslarımı çalıştırır güçlenirim. Hem arkadaşlarımla iletişimin güçleniyor.	“Yapılandırıcı öğretmen, sosyal etkileşim sağlamalıdır. Çünkü bu bilginin modellenmesinde önemlidir ve düşünmeyi artırır. Sınıfta öğretmen, öğrencilerin ilgi alanlarına hitap edecek aktiviteleri düzenler, öğrencilerle iletişim kurar, öğrencilerin birbiriyle iletişim kurmasına rehberlik eder. Öğrenciyle geliştirilen fikirler daha hızlı kabul görecektir ve kalıcılığı artacaktır” (Jonassen, 1999).
	Motive edici (f=12)	Beden eğitimi öğretmenim sıkıldığımızda hemen farklı örnek ya da oyunlarla bizi neşelendirir ve bizi derse tekrar çeker.	“Öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda, öğretmen her dakika şekillenen bir pozisyonda kalmalıdır” (Alesandrini ve Larson, 2002).
	Multidisipliner (f=1)	Derste doktor gibi hangi kemiklerimizin çalıştığını anlatıyor. Çok gülüyoruz. Sonra kendim yaparken öğretmenimin anlattıklarını hatırlıyorum.	“Farklı disiplinlerden yararlanma ve bütünlük bir öğrenme söz konusudur” (Biehler ve ark., 1999).
	Geçmiş ve yeni bilgi arasındaki köprü (f=1)	Bazen dersler arasında kafamı rahatlatmamı sağlayabiliyor. Zaten yıllardır benzer konular anlatıldığı için derste öğretmenin anlattığı benzer ve yeni şeyleri kolayca yapabiliyorum.	“Önceden edinilmiş bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurdurabilmelidir” (Brooks ve Brooks, 1993).
	Geleneksel öğretmen davranışları (f=56)	Sinirli (f=28)	Her şeye çok kızar. Özellikle sabahları çok sinirli ve bu yüzden sabahları genelde canımıza okuyor. Ona soru bile sormak istemem.
Öğretmen merkezli (f=25)		Beden eğitimi öğretmenim yılmadan, yılmadan, nefes almadan, aldırmadan, vazgeçmeden, pes etmeden	“Geleneksel öğretmenler genel olarak bilginin kaynağı ve merkezidir. Ayrıca öğrencilere bilgi aktarır. Ön plandadır ve öğrenme süreci onun kontrolündedir. Öğrenci pasiftir” (Kafadar, 1997).

	öğrenmem ve bilmem gereken her şeyi durmadan anlatır.	
Bireysel farklılıkları umursamaz (f=3)	Öğretmenimiz kızların da erkekler kadar hızlı koşmasını ve topa vurmasını istiyor.	“Öğretmen bütün öğrencilerden aynı beceri merkezli öğrenme çıktıları bekler. Bireysel farklılıkları dikkate almamaktadır” (Bauersfeld, 1998).

Tablo 4’te araştırmaya katılan katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı tema, kategori, katılımcı yorumları ve literatür tanımları yer almaktadır. Katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinden “yapılandırmacı öğretmen davranışları” ve “geleneksel öğretmen davranışları” temaları elde edilmiştir. Yapılandırmacı öğretmen davranışları teması altı adet kategoriden oluşmaktadır ve bu tema altında, sabırlı (f=28), hoşgörülü (f=19), iletişime açık (f=19), motive edici (f=12), multidisipliner (f=1), geçmiş ve yeni bilgi arasındaki köprü (f=1) kategorileri yer almaktadır. Geleneksel öğretmen davranışları üç kategoriden oluşmaktadır ve bu tema altında, sınırlı (f=28), öğretmen merkezli (f=25) ve bireysel farklılıkları umursamaz (f=3) kategorileri bulunmaktadır.

TARTIŞMA

Araştırmada, öğrencilerin beden eğitimi dersinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algılarının tespit edilmesi ve öğrencilerin beden eğitimi dersi öğretmeninin öğretim yaklaşımını nasıl anlamlandırdığının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya, beden eğitimi dersinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımındaki oyunlar/beceriler, sosyal iş birliği ve kişisel gelişim algıları orta düzeyin üzerinde olan lise öğrencileri dahil edilmiştir.

Araştırmanın ilk bulgusunda erkeklerin sosyal işbirliği puan ortalamasının kızların sosyal işbirliği puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kız öğrencilerin öğrenme ortamını, beden eğitimi öğretmenini öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci etkileşiminde erkeklere göre daha fazla yapılandırmacı algıladığı söylenebilir. Buna neden olarak erkek öğrencilerin beden eğitimi öğretmeninden algıladığı dönütlerin veya ilginin daha fazla olması, becerilerini öğretmenine daha fazla sunma imkânı bulması gösterilebilir. Cabur (2019) tarafından yapılan araştırmada da kızların erkeklere kıyasla öğretmenden kaynaklı öğrenme ortamlarını daha fazla yapılandırmacı algıladığı saptanmıştır. Araştırma bulgularından farklı olarak Uluişik’in (2019) “Beden eğitimi dersinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımının ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimlerine etkisi” isimli doktora tezinde ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı araştırmada, beden eğitimi öğretmeninin yapılandırmacı öğretim yaklaşımında cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ağbuğa ve ark. (2024) tarafından yapılan “Farklı türde liselerde beden eğitimi öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşım

görüşlerinin karşılaştırılması: tanımlayıcı araştırma” isimli araştırmada araştırma bulgularından farklı olarak kızların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmada erkeklerin oyun/beceri alt boyutunda “Öğretmenimiz hareket kavramı anlayışımızı, öğrendiğimiz/öğreneceğimiz yeni konularla bütünleştirir.” maddesindeki puan ortalamasının kadınlarınkinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda erkeklerin beden eğitimi öğretmenin öğretim yaklaşımını daha iyi anlamlandırıldığı, yeni ve eski bilgileri birbirine daha iyi bağladığı söylenebilir. Buna neden olarak erkeklerin kızlara kıyasla daha fazla sokak oyunları/geleneksel oyunlar oynaması ve kızların daha fazla evde zaman geçirme süresine sahip olması gösterilebilir. Çünkü daha fazla geleneksel oyun oynayan bireylerin beden eğitimi dersi kazanımlarını daha kolay gerçek hayata transfer etmesi ve yeni anlamlandırmalar yapması mümkün olabilir. Azzarito ve Ennis (2003) tarafından 11 haftalık gözlem ve görüşmelerin yapıldığı çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Buna göre yapılandırmacı öğretim stratejisinin ders içinde öğrencilerin etkin olmasına ve öğrencilerin “akranlarıyla bağlantılar kurarak, beden eğitimini yaşamlarına-gerçek dünyaya bağlayarak bilgi ve anlam inşa etmelerine” olanak sağladığı belirtilmektedir. Erkeklerin kişisel ilgi alt boyutundaki maddelerinin tümündeki puan ortalamalarının kadınlarınkinden daha yüksek olduğu ve “Öğretmenimiz bizi basketbol/futbol oyunları oluşturmada kendi düşüncelerimizi arkadaşlarımızla paylaşmamız için cesaretlendirir” maddesi puan ortalamasının kadınların puan ortalamasından belirgin şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun erkeklerin daha fazla basketbol/futbol oyunlarını tercih etmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Azzarito ve Ennis (2003) tarafından öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımlarını öğrencilerin bilgi ve anlamlandırma sürecini etkinleştirmek için nasıl görev aldıklarını ve öğrencilerin beden eğitimi dersinde anlamlandırma sürecini incelemiştir ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımının erkek öğrencilerin akran iletişimini arttırdığı tespit edilmiştir.

Sosyal işbirliği alt boyutunda yer alan madde ortalamaları incelendiğinde erkeklerin puan ortalamalarının, yalnızca “Öğretmenimiz, biz öğrenciler fikir ayrılığına düştüğünde, fikirlerimizi birlikte tartışmamız için bize rehberlik eder” maddesi dışında, kadınlardan yüksek olduğu saptanmıştır. Buna neden olarak kızların akranlarıyla yaşadığı problemlerde beden eğitimi öğretmenin daha çok aktif olup uzlaşma sağlama veya kızların akranlarıyla sık sık fikir ayrılıkları yaşamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Azzarito ve Ennis’in (2003) 11 haftalık gözlemlerinin ve öğretmen/öğrencilerle yaptıkları görüşmelerinin analizi sonucunda, yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile öğrencilerin tartışarak çözüme ulaşma ve gerçek hayatla bağlantı kurma becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın son bulgusunda, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yaklaşımına ilişkin görüşleri incelendiğinde iki tema elde edilmiştir. Bu temalar “yapılandırma öğretmeni davranışları”, “geleneksel öğretmen davranışları”dır. Elde edilen bu iki temaya göre, öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yaklaşımını, hem yapılandırma öğretimi yaklaşımını hem de geleneksel öğretim yaklaşımıyla açıkladığı saptanmıştır. Elde edilen bilgiler, katılımcıların beden eğitimi öğretmenin her iki yaklaşımını bir arada kullandığını düşündürmektedir. Saban (2003) ile Duru (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. “Yapılandırma öğretmeni davranışları” temasında, sabırlı, hoşgörülü, iletişime açık, motive edici, multidisipliner, geçmiş ve yeni bilgi arasındaki köprü kategorileri yer almaktadır. Buna göre araştırmada yapılandırma öğretimi yaklaşımını beden eğitimi öğretmenin kullanmasının öğrenci açısından faydaları olduğu söylenebilir. Nitekim yapılandırma öğretimi yaklaşımı sayesinde öğrenciler, sabırlı olmayı öğrenebilir ve arkadaşlarıyla hoşgörü kuralları dahilinde, geçmiş deneyimleriyle yeni deneyimlerini birleştirerek yeni çıktılar oluşturmayı öğrenebilir. Yapılandırma öğretimi yaklaşımını kullanan öğretmen ise, öğrencilerin önceden edindiği bilgileri ile yeni bilgilerini yeniden birleştirerek yapılandırmak konusunda öğrenciye destek olur (Brooks & Brooks, 1993). Yapılandırma öğretimi yaklaşımından kullanan öğretmenin öğrencilerine daha fazla güven verdiği, öğrencilerin kendi becerilerini geliştirmelerine fırsat sunduğu ve öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimini arttırdığı tespit edilmiştir (Ennis, 2000). Ayrıca yapılandırma öğretimi yaklaşımını kullanan bir öğretmenin öğrencileriyle işbirliği içinde olması ve öğrencilerin kendi arasında işbirliği-iletişim içinde olması beklenen sonuçlardandır (Palincsar, 1998). Azzarito ve Ennis’in (2003) yaptığı araştırmada yapılandırma öğretimi yaklaşımını kullanan öğretmenin öğrencilerinin, geçmişte kazanılan bilgiyi gerçek dünyaya bağladığı belirtilmiştir. “Geleneksel öğretmen davranışları” teması, üç kategoriden oluşmaktadır ve bu tema altında, sınırlı, öğretmen merkezli ve bireysel farklılıkları umursamaz kategorileri yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bireysel farklılıkları umursamaz kategorisi, araştırmada kullanılan ölçeğin 11. maddesi ile de örtüşmektedir. Nitekim bu madde “Öğretmenimiz öğrenme zorluğunu gidermek için mümkün olduğunca bizim beceri seviyemizi göz önünde bulundurur” şeklinde olup, temsil ettiği alt boyutta kız ve erkekler tarafından alınan en düşük ortalamayı göstermektedir. Katılımcıların “geleneksel öğretmen davranışları” temasına ilişkin kategorileri ve genel yorumları ele alındığında, beden eğitimi öğretmenin ağırlıklı olarak geleneksel öğretim yaklaşımını benimseme ihtimali, öğrencilerin dersten uzaklaşma ve pasifleşerek iç dünyasına çekilme ihtimalini doğurabilir (Driscoll, 2000; Halis 2001). Nitekim geleneksel öğretim yaklaşımında öğretmenin bütün öğrencilerden bir

beceriye yapmada aynı öğrenme düzeyini beklemesi ve öğrencilerin bireysel gelişim/beceri farklılıklarını önemsememesi öğrencilerin beden eğitimi dersine olumsuz duygular beslemesine neden olabilir (Bauersfeld, 1998). Oysa, beden eğitimi dersinde ve fiziksel aktivite içeren tüm hareketlerde, bireysel farklılıklar gözetilmeli ve tüm öğrencilerin (becerili ve daha az becerikli) derse eşit düzeyde dahil olması öğretmen tarafından sağlanmalıdır (Stinson & Stinson, 2016). Derse öğrencilerin dahil edilmemesi ve öğretmen merkezli öğretim yaklaşımının benimsenmesi, öğrencilerin sorumluluk almasına, iletişim kurmasına engel olarak yaratıcı düşünmeyi baskılar (Baki & Bell, 1997).

SONUÇ

Araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmenin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı alt boyutlarından sosyal işbirliği puan ortalamasının kızların sosyal işbirliği puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada erkeklerin oyun/beceri, kişisel ilgi ve sosyal işbirliği maddelerinin genel puan ortalamalarının kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca katılımcıların beden eğitimi öğretmenin öğretim yaklaşımını hem yapılandırmacı hem de geleneksel ifadelerle açıkladığı fakat beden eğitimi öğretmenin daha çok yapılandırmacı öğretim yaklaşımını kullandığına ilişkin görüş bildirdikleri diğer dikkat çeken noktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarının günümüz şartlarına uyması, bilim ve yaratıcı düşünme ortamına paralel olarak sürdürülmesi için yapılandırmacı öğretim yaklaşımına evrilmesi beklenmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı öğretim yaklaşımının lisans döneminde, öğretim programlarıyla, yeterince verilmesiyle ilgili çalışmaların artırılması önerilmektedir. Zira geleneksel öğretim yaklaşımı ile yetiştirilip eğitim öğretimini tamamlayan öğretmenlerin, öğrencilerine tamamen yapılandırmacı öğretim yaklaşımını sunmasında aksaklıklar olabilir. Ayrıca mevcut çalışmanın kesitsel olması araştırmanın sınırlılığı olup, konuyla ilgili boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Etik Beyanı

Bu çalışma, Helsinki Bildirgesinde yer alan ilkeler doğrultusunda yürütülmüş ve Erzurum Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 11 sayılı, 16/05/2024 tarihli kararı ile onaylanmıştır.

KAYNAKLAR

- Alesandrini, K., & Larson, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *The Clearing House*, 75(3), 118-121. <https://doi.org/10.1080/00098650209599249>
- Ağbuğa, F., Ağbuğa, B., & Aslan, Ş. (2024). Comparison of Physical Education Students' Views on Constructivist Approach in Different Types of High Schools: Descriptive Research. *Turkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences*, 16(3), 301-308. 10.5336/sportsci.2024-104367
- Azzarito, L., & Ennis, C. D. (2003). A Sense of Connection: Toward Social Constructivist Physical Education. *Sport, Education and Society*, 8(2), 179-197. <https://doi.org/10.1080/13573320309255>
- Baki, A., ve Bell, A. (1997). *Ortaöğretim matematik öğretimi*. YÖK yayın.
- Bauersfeld, H. (1998). Remarks on the education of elementary teachers. In M. Larachelle, N. Bednarz, ve J. Garrison (Eds.), *Constructivism and education* (pp. 213-232). Cambridge University Press.
- Biehler, R., Snowman, J., D'Amico, M., & Schmid, R. (1999). *Anlamli öğrenmenin doğası*. Öğretime Uygulanan Psikoloji, 387-403.
- Bilir P. (2008). Yeni beden eğitimi öğretim programı ve köy enstitülerinde beden eğitimi derslerinin yapılandırıcı öğretim yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6, 145-150. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000107
- Brooks M. G., & Brooks J., G. (1999). The courage to be constructivist. educational leadership, *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G., (1993). *In search for understanding the case for constructivist classroom*. Alexandria. ASCD.
- Buecker, S., Simacek, T., Ingwersen, B., Terwiel, S., & Simonsmeier, B. A. (2021). Physical activity and subjective well-being in healthy individuals: A meta-analytic review. *Health Psychology Review*, 15(4), 574-592.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (24.baskı). Pegem Yayınları.
- Cabur, O. N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri öğretiminde yapılandırıcı öğrenme ortamına yönelik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi.
- Chen W., Burry-Stock J., A., & Rovegno, I. (2000). Selfevaluation of expertise in teaching elementary physical education from constructivist perspectives. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14, 25-45. <https://doi.org/10.1023/A:1008138129634>
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Dede, Y. ve Demir, S. B.). Anı Yayıncılık.
- Çoban, B., Coşkun, Z., & Karakaya, Y. E. (2011). İlköğretimde beden eğitimi dersinde kullanılan öğretmen kılavuz kitaplarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 6(1), 860-870.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Needham Heights.
- Duru, S. (2014). Yapılandırıcı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 15-28.
- Ennis, C. D. (2000) Canaries in the coal mine: responding to disengaged students using theme-based curricula. *Quest*, 52(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/00336297.2000.10491705>
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Gür, T., Dilci, T., & Arseven, A. (2013). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırıcı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri; bir söylem analizi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 5(18), 123-135.
- Halis, İ. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ceylan Yayınları.(161).
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth, (Eds.), *Instructional-design theories and models, A new paradigm of instructional theory*, Volume II (pp. 215- 239). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. Merrill Prentice Hall.

- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructive perspective*. Prentice-Hall Inc.
- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*. Feryal Matb.
- MEB, (2024). *Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim*, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ogm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2017_06/131530_13_TES_ve_ORTAYYRETYM_son10_2.pdf (erişim tarihi 30.10.2024)
- Ocak, İ., & Hocaoğlu, N. (2021). Developing Co-constructivism Scale at Science Courses for Secondary School Students. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(4), 665-696. <https://doi.org/10.30831/akukeg.892910>
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem A Yayıncılık.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual review of psychology*, 49(1), 345-375. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 829-846. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.004>
- Sabancı A. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi, (Ç Mustafa, Ed.), *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. Anı Yayıncılık.
- Stinson, S. W., & Stinson, S. W. (2016). *Curriculum and the morality of aesthetics (1985)*. In S. W. Stinson, *Embodied curriculum theory and research in arts education: A dance scholar's search for meaning* (pp. 7–18). Springer.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Special issue on mixedmethodsresearch*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Uluişık, V. (2019). *Beden eğitimi dersinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımının ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi.