



YAPILANDIRMACI ÖĞRENME TEMELLİ BİR ÖĞRETİM PROGRAMININ OLUŞTURULMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

*Etem YEŞİLYURT**

ÖZET

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmanın amacı, yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda hedeflerin nasıl belirlenmesi, içeriğin nasıl oluşturulması, eğitim durumlarının nasıl düzenlenmesi ve sınav durumlarının nasıl yapılması gerektiğine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi çalışma kapsamında ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 akademik yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı son sınıfta öğrenim gören 39 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler NVivo 8 nitel veri analizi programı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının hedeflerinin nasıl belirlenmesi, içeriğin nasıl oluşturulması, eğitim durumlarının nasıl düzenlenmesi ve sınav durumlarının nasıl yapılması gerektiğine ilişkin öğretmen adaylarının bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı öğrenme, öğretim programı, öğretmen adayları

AN EVALUATION OF THE VIEWS OF TEACHER CANDIDATES ON THE DEVELOPMENT OF A CONSTRUCTIVIST LEARNING BASED CURRICULUM

ABSTRACT

The aim of this qualitative study is to evaluate the views of teacher candidates on the development of a constructivist learning based curriculum. In line with this main purpose, the views of teacher candidates on the identification of objectives, development of content, organization of learning situations and implementation of testing situations were evaluated in the study. The study group comprised 39 teacher candidates attending the last year of the Class Teacher Education program of Fırat University Education Faculty during the 2009-2010 academic year. Data obtained by semi-structured interview forms were analyzed by using the content analysis method on NVivo 8 qualitative data analysis software. The findings of the study showed that teacher candidates were knowledgeable about the identification of constructivist learning based curriculum objectives, development of

* Yrd. Doç. Dr., Mevlana Ü. Eğt. Fak. Eğt. Bil. Böl. El-mek: eyesilyurt@mevlana.edu.tr

content, organization of learning situations and implementation of testing situations.

Key Words: Constructivist learning, curriculum, teacher candidates

1. GİRİŞ

Yapılandırmacı yaklaşım, sistematik bir şekilde Bruner tarafından 1960'lı yılların başında eğitim gündemine getirilmesine rağmen, bu yaklaşımın felsefi kökeni iki bin yıl önce, Sokrates'e kadar uzanmaktadır. Sokrates'ten sonra on sekizinci yüzyılda neopolitan felsefeci Giambattista Vico'nun insan yapısının biçimlendirilmesinde duygular, özlemler, saplantılar ve düşüncelerin etkisini vurgulayarak Descartes'in doğrusal tümdengelimciliğine karşı sarmallık ve karmaşıklık savunması; eğitimci ve din adamı olan Comenius'un dil eğitimine ilişkin bu doğrultuda görüşleri ileri sürmesi; Montessori'nin geleneksel sınıf anlayışına karşı çıkararak geniş ölçekli öğrenci inisiyatifini ön plana alması; genetik epistemoloji kavramının önderi olan Piaget'in bireyin kendi kafasındaki gerçeklik modelini kendisinin biçimlendirip onu sürekli olarak yenilediğini ileri sürmesi, bir bakıma yapılandırmacı kuramın tarihi süreçteki gelişiminin fikri ve felsefi temellerini oluşturmaktadır (Şimşek, 2004; 117).

Immanuel Kant, Lev Vygotsky, John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner ve Howard Gardner gibi bilim adamlarının çalışmaları yapılandırmacılığın şekillenmesine önemli katkı sağlamıştır. Ernst von Glasersfeld, Heinz von Foerster, Paul Watzlawick, Francisco J. Varela ve Humberto R. Maturana gibi bilim adamları yapılandırmacılığın günümüzdeki çağdaş temsilcileri olarak sayılabilir (Arslan, 2007; 47-49). Bugünkü anlamıyla yapılandırmacılık, Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır (Kindsvatter, Wilen ve Ishler, 1996'dan aktaran: Yaşar, 1998; 69).

Ausubel'in "öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör, öğrencinin bilgi birikimidir" düşüncesine dayanan yapılandırmacı öğrenme kuramı; öğrencilerin bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklayan bir öğrenme kuramı olarak kabul edilmektedir (Hand ve Treagust, 1991; Appleton, 1997'den aktaran: Özmen, 2004; 104). Yapılandırmacılıkta öğrenme, yeni bilgi ile eski bilgi ve deneyim arasında ilişki kurarak anlamı yapılandırma süreci" şeklinde tasvir edilmekte (Alesandrini ve Larson, 2002) ve sosyal etkileşimle anlamlarda ortaklığa varma yoluyla sosyal anlam ve modellerin öznel bir biçimde yeniden yapılandırılması olarak düşünülmektedir (Yurdakul, 2007; 41). Dolayısıyla Açıköz'e göre (2007; 63), yapılandırmacı yaklaşımın özünü, bilginin bireyin zihninde ve bireysel özelliklerine göre anlamlandırıldığı, yapılandırıldığı tezi oluşturmaktadır.

Bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuram olan yapılandırmacılıkta bilginin öğrenen tarafından temelden kurulmasına (Demirel, 2007; 233), sonuçtan çok sürece önem verilmesine ve bilginin anlamlı oluşturulmasına vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım, bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması ve uygulamaya konulmasına önem vermektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin bilgileriyle yeni bilgilerini karşılaştırması, bilgilerini yenilemesi, değiştirmesi ve bilgilerine yeni bilgiler eklemesiyle gerçekleşen bir süreçtir. Yaşar'a göre (2010; 15), bu süreç, bireyin bilgiyi olduğu gibi kabul etmesi yerine, bireyin öğrenme sürecine aktif katılarak bilgiyi sorgulamasını, yorumlamasını ve yapılandırmasını gerektirmektedir.

Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrenenlerin sahip olduğu bilgi birikiminin bireyden bireye farklılık gösterdiği kabul edildiğinden, tek doğru yerine her bireyin aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle hedefler kesin olarak belirlenemez. Sadece öğrencilerden ulaşmaları beklenen genel hedefler ortaya konulur ve davranışlar daha genel

Turkish Studies

bir şekilde hedeflerin içerisinde yer alınır (Şahin, 2007; 286). Yapılandırıcı öğrenme kuramında içeriğin hedeflerle tutarlı olması gerekir. Yapılandırıcı yaklaşımda içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir (Özden, 2003; 68). Bunun için yapılandırıcı öğrenme yaklaşımında içerik önceden oluşturulmaz. Bu yaklaşımda içeriğe, öğrencinin bir içerik alanında tartışma konularına yönelik olarak ilgili diğer alanları araştırmaya yönlendirilmesi, bireyin çeşitli bakış açılarını görmesi, içeriğin, öğrenenlere araştırma yapma ve uzmanlık düzeyinde bilgi oluşturma imkânı sağlaması gerekmektedir (Bednar ve diğerler, 1992'den aktaran: Şahin, 2007; 287).

Yapılandırıcı öğrenme kuramını temel alan bir öğretim programında eğitim durumlarının amaç ve içeriğe uygun olması beklenmektedir. Bunun için öğretim uygulamaları, öğrenmeyi kolaylaştırma amacını taşımakta ve öğrencinin düşünen, yapılandıran birey olması istenmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Öğrenme yaşantıları konuların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre şekillendirilir (Erdem, 2001). Dolayısıyla yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına göre, öğrenme hızına ve çalışma özelliklerine öğrenenler kendileri karar vermektedir (Kesal ve Aksu, 2005; 119). Bu durumda Özden'e göre (2003; 68) yapılandırıcı öğretimde öğrenciler kendi kavramlarını kendileri oluşturur, problemlere ilişkin çözüm yollarını kendileri geliştirir.

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, her öğrencinin farklı özelliklere sahip olduğunu savunduğu için, eğitim sürecinde öğrencilere farklı etkinlikler yaptırılmalıdır (Şaşan, 2002). Bu nedenle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına göre seçilecek öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin edindikleri bilgileri irdelleyebilmelerini, önceki bilgileriyle ve günlük hayatla ilişkilendirebilmelerini sağlayan nitelikte olmalıdır. Dolayısıyla Saban'ında (2000) belirttiği gibi yapılandırıcı öğrenmeyi temel alan bir öğretmen, eğitim sürecinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmalı, öğrencilerin aktif olduğu problem çözme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesine daha çok ağırlık vermelidir. Bu noktada Orhan ve Bozkurt (2005) öğretmenin görevlerini öğrencilerin derse katılımlarını teşvik etmek, ön bilgileriyle yeni bilgileri arasında ilişki kurmalarını sağlamak, soru sormalarını desteklemek, deneylerini yürüterek sonuçlara ulaşmalarına rehberlik etmek şeklinde sıralamaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğrencilere deneyimsel öğrenme ortamı sunulur. Bu ortam, öğrenciye yeni bilgilerin nasıl yapılandırıldığını anlamasına, yeni bilgileri önceki bilgiler üzerine yapılandırmasına, öğrencinin inisiyatif kullanmasına, dersi değerlendirmesine ve deneyim kazanmasına yardımcı olmalıdır (Özden, 2003; 72-73). Yapılandırıcı öğrenme ortamları, öğrenenlerin işbirlikli çalışma içinde oldukları, öğrenme sürecine ilişkin kararlarda kontrol ve sorumluluk aldıkları, eleştirel düşünme gibi üst düzey beceriler kazandıkları, her türlü düşüncenin saygıyla karşılandığı ve öğrenenlerin kendilerini değerlendirebildikleri bir ortamdır (Bay, Kaya ve Gündoğdu, 2010; 650). Bu ortamlardaki uygulamalar, işbirlikçi öğrenme etkinlikleri yoluyla problemlerin çözümü için öğrencinin bilgiye ulaşması, bilgiyi alması, analiz etmesi, düzenlemesi ve kullanmasını gerektiren zengin ve etkileşimli bir öğrenme ortamı öngörmektedir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007; 511). Bu nedenle yapılandırıcı öğrenme ortamlarında öğrencileri düşündürmeye yöneltmek ve problemlere çeşitli çözüm yolları geliştirmede onları desteklemek gerekmektedir. Çünkü problemlerin çözümünde farklı bakış açılarının kazandırılması bilginin yapılandırılmasında önemlidir (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; 52). Bu noktada Sönmez (2008; 148), öğretmenlerin bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi öğrencilere empoze etmemesini vurgulamaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre değerlendirme, öğretim sonrası bir yargı veya ödül şeklinde öğretimin bir parçası değil, kesintisiz olan öğrenme sürecinin bir unsuru olarak kabul edilmelidir. Bu yaklaşıma göre değerlendirme, bilginin ne kadar öğrenilip öğrenilmediğini ölçen bir araç değil, bilginin öğretilmesini sağlayan bir süreçtir (Kahveci ve Ay, 2008; 114). Yapılandırıcı öğrenme

kuramına göre ölçme-değerlendirmede amaç, öğrencinin bilgiyi ne kadar hatırladığını ölçmek değil, öğrencinin bilgisinin süreç içerisinde nasıl ve ne ölçüde değiştiğini tespit etmektir (Atasoy, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, geleneksel yaklaşımdan farklı olarak sürece odaklanmakta ve bu sürece öğrenci de katılmaktadır. Bu durum, yapılandırmacılar standart test ve not sistemine karşı çıkmaktadır. Dolayısıyla değerlendirme yöntemlerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım, bireysel farklılıklara önem veren öğrenci merkezli öğrenme stratejilerini benimsediği için çoklu değerlendirmeyi gerektirmektedir (Ağlagül, 2009; 60). Bu bağlamda Cunningham (1991'den aktaran: Şahin, 2007; 288), değerlendirme aracı olarak; kavram haritasına, portfolyoya, performans testlerine, grup testlerine yer verilmesi gerektiğini ve sözel ifade, grup tartışması, bilginin aktarılması, problem çözme sürecinin kaydının kullanılabilir teknikler olduğunu vurgulamaktadır.

Öte yandan Semerci (2001), yapılandırmacı sınav türleri olarak açık uçlu sınav, performans dayalı, otantik, kişisel görüşme ve kişisel gelişme dosyası kullanılmasını vurgularken, Vural (2005) ise; tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, gelişim dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi yöntemlerden yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında değerlendirme sürecinde öğretmenin öğrencileri değerlendirmesinin yanı sıra öz değerlendirme ile öğrenenlerin kendilerini, akran değerlendirme ile arkadaşlarını değerlendirmelerine imkân tanınmakta, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına fırsat sunmaktadır. Bu noktada Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak (2006, 49), tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenci performansını ölçmede daha geçerli ve doğru sonuçlar verdiği işaret etmektedir.

Günümüzde yürürlükte olan öğretmen yetiştirme programları 1998-1999 akademik yılından itibaren uygulanmaya konulmuştur. Bu düzenlemeye göre öğretmenlerin, yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleyebilmelerini ve değerlendirme tekniklerini kullanabilmelerini sağlayacak şekilde yetişmeleri gerekmektedir (Oğuz, 2008; 46). Diğer taraftan ülkemizde 2005-2006 akademik yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan ilköğretim programları uygulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarından bir yandan hizmet öncesi eğitim sürecinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gereklerine uygun olarak yetişmeleri amaçlanırken, diğer taraftan mesleki yaşamlarında bu yaklaşıma uygun davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmaların (Arslan, 2009; Arslan, Orhan ve Kırbaş, 2010; Aydın ve Balım, 2005; Bodur, 2006; Bulut, 2006; Güngör, 2005; Karakuş, 2003; Karamustafaoğlu, Özmen ve Ayvacı, 2004; Kocabey, 2008; Küçüközer ve ark. 2008; Sağlam ve Bilgili, 2006; Sarıgöz, 2008; Saygın, Atılboz ve Sayman, 2006; Sert, 2008; Şengül, 2006; Yanpar, Hazer ve Arslan, 2006) genel olarak çeşitli öğretim programları özelliklerinin, öğrenci ve öğretmen davranışlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu ile yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim programlarının etkililiği ve bu konuda karşılaşılan sorunlar üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu durum, yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koyan araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacını, yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temele alınarak hazırlanan bir öğretim programında;

a. Hedefler nasıl belirlenmelidir?

Turkish Studies

- b. İçerik nasıl oluşturulmalıdır?
- c. Eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) nasıl düzenlenmelidir?
- d. Sınama durumları (ölçme ve değerlendirme) nasıl yapılmalıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

2.1. Araştırma Deseni

Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanan bu çalışma “durum çalışması” deseni kullanılarak yapılmıştır. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymak olduğundan elde edilen sonuçların farklı durumlara genellenmesi söz konusu değildir. (Yıldırım ve Şimşek, 2006; 77).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2009–2010 akademik yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı son sınıfta öğrenim gören 39 öğretmen adayı (25 kadın, 14 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubu “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; 113).

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, formun nasıl doldurulacağına yönelik yönerge ile dört açık uçlu sorudan oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış bir görüşme formu” kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel çalışmada katılımcıların kendilerinden neler beklendiği, sorulara cevap verirken nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda yeterince bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu amaçla araştırmanın önemi ve kapsamı, bu kapsamda kullanılan görüşme formu ve nasıl doldurulması gerektiği konusunda araştırmacı tarafından katılımcılara doğrudan bilgi verilmiştir. Daha sonra veri toplama aracı öğretmen adaylarına uygulanmış ve uygulama süreci ortalama kırk beş dakika sürmüştür. Görüşme formlarında elde edilen veriler öncelikle Word belgesi olarak kayıt edilmiş ve NVivo 8 nitel veri analizi programına aktararak “içerik analizi”yle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; 227). Analiz sürecinde katılımcıların yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları öğeleri hakkında belirttiği görüşler çözümlenmiş ve ortaya çıkan temalar, aralarındaki bağları gösterir şekilde modellendirilmiştir. Modeldeki ilişkileri gösteren okların kalınlığı, o tema için yapılan yükleme sayısı dikkate alınarak çizilmiştir.

Modelde yer alan ilişkileri gösteren ok kalınlıklarının belirlenmesinde şu yol izlenmiştir: Öncelikle ilgili modelde yer alan temalar için yapılan yükleme (atıfta bulunulan görüşlerin) sayısı toplanarak elde edilen sayı beşe bölünmüştür. Bu işlem sonucunda ortaya çıkan sayısal değer (n) temel alınmış ve bu değer 1xn, 2xn, 3xn, 4xn ve 5xn şeklinde işleme tabi tutularak yeni bir sayısal değer elde edilmiştir. Elde edilen bu sayısal değer ise her bir tema için yapılan yükleme sayısı ile karşılaştırılarak 1n-5n aralığına göre ok kalınlıkları belirlenmiştir. Temalar için belirlenen ok kalınlığı arttıkça ilgili tema için yapılan yükleme sayısı da aynı oranda artmaktadır.

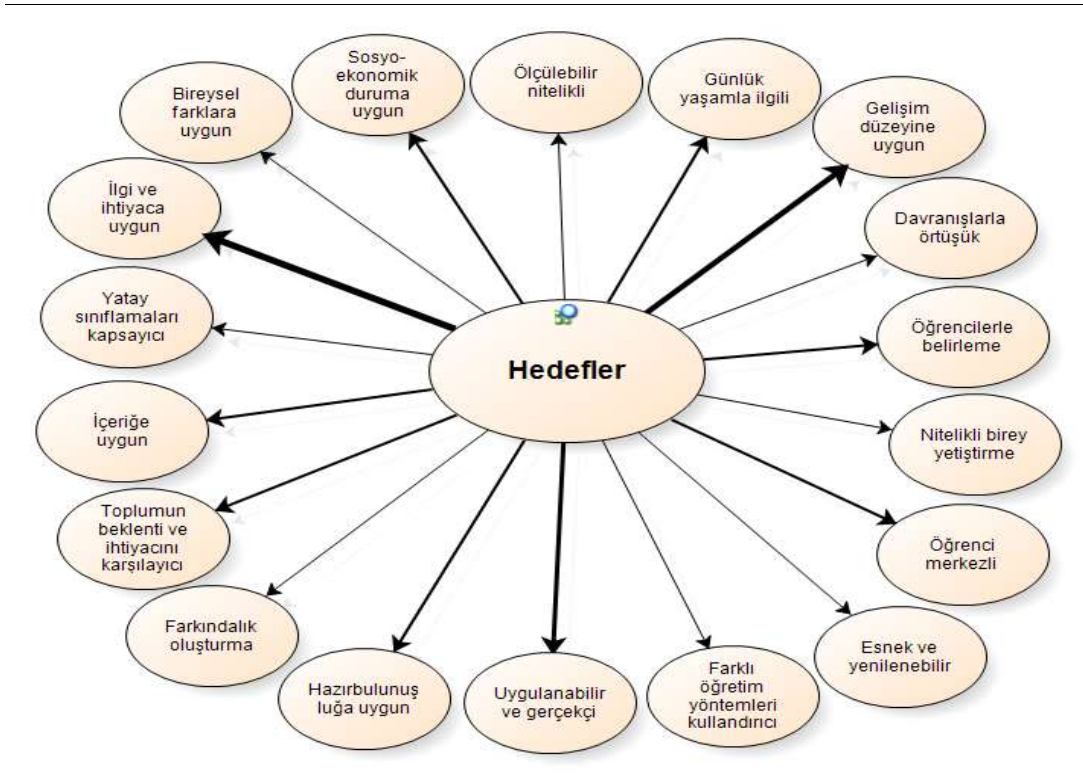
Yıldırım ve Şimşek (2006; 265) nitel araştırmalarında uzman görüşü, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme yöntemleriyle araştırmanın geçerliğinin; tutarlık ve teyit incelemesiyle de araştırmanın güvenilirliğinin sağlanacağını vurgulamışlardır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için ortaya çıkan sonuçlar çalışma grubunda yer alan üç katılımcının teyidi ile teyit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için dışarıdan bir uzmana araştırmanın ham verileri verilerek onun ulaştığı sonuç, yorum ve öneriler ile bu araştırmadan ortaya çıkan sonuç, yorum ve önerilerin tutarlığı incelenmiştir. Diğer taraftan araştırmanın bulguları, ilgili tema içerisinde yer alan görüşlerin genelini yansıtacak şekilde ayrıntılı alıntılar yapılmış ve araştırma kalitesi yükseltilmeye çalışılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarında yer alan soruların sırası dikkate alınarak verilmiştir.

3.1. Hedeflerin Nasıl Belirlenmesi Gerektiğine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli bir öğretim programında hedeflerin nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerin nitel çözümlemesi sonucunda elde edilen model Şekil 1’de yer almaktadır. Ayrıca hedeflerin nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin elde edilen görüşlerden oluşturan ve yükleme (ilgili temaya yapılan atf sayısı) sayısı en fazla olan temalar ve bu temalar içerisinde yer alan görüşler detaylı olarak aşağıda verilmiştir.



Şekil 1: Hedeflerin Nasıl Belirlenmesi Gerektiğine İlişkin Şematik Gösterim

İlgi ve ihtiyaca uygun: Nitel analiz sonucunda en fazla yüklemenin “ilgi ve ihtiyaca uygun” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programında hedeflerin belirlenmesi sürecinde en fazla dikkat edilmesi gereken

noktanın, hedeflerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyacına uygun olması gerektiği yönünde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Hedeflerin belirlenmesi için en önemli olan öğrencilerin ihtiyaçlarıdır. Yani hedefler ihtiyaçlara göre belirlenmelidir...” (K, 7).

“Öğrenci merkezli bir anlayış olduğundan dolayı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır...” (K, 9).

“Yapılandırmacı yaklaşımda hedefler öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir. Yani öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri, ihtiyaç duydukları bilgiler öğretilmeli ve gereksiz bilgiler geri planda tutulmalıdır....” (E, 25).

Gelişim düzeyine uygun: Öğretmen adayları tarafından ikinci sırada en fazla yükleme “gelişim düzeyine uygun” temasına yapılmıştır. Bu noktada öğretmen adaylarının, belirlen hedeflerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve fiziksel gelişimlerine uygun olması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarının bazı görüşleri şu şekildedir.

“Hedefler, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve fiziksel gelişim düzeyine uygun olarak oluşturulmalıdır...” (K, 15).

“Öğrencinin yaşına, o yaşın özellikleri ve görevlerine uygun şekilde hedefler hazırlanmalıdır. Çocuğun hem fiziksel hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi göz önünde bulundurulmalıdır. Mesela okula ilk başlayan çocuğa hemen okuma yaptırılmamalıdır. Her şey belirli bir sırayı izleyerek meydana gelir.” (K, 20).

“Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programın ö hedefler, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal gelişimleri göz önünde bulundurulurken belirlenmelidir...” (E, 21).

Uygulanabilir ve gerçekçi: Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının hedeflerine ilişkin öğretmen adayları tarafından en fazla yüklemenin yapıldığı temalardan biri “uygulanabilir ve gerçekçi” temasıdır. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Hedefler öğrencilerin yapabilecekleri nitelikte olmalıdır. Bunun için gerçekçi, uygulanabilir hedefler oluşturulması gerekir...” (K, 13).

“...Hedefler öğrencilerin yapabilecekleri nitelikte, daha çok öğrenciyi merkeze alacak şekilde ve en önemlisi öğretim süreci içerisinde uygulanabilir gerçekçi olmalıdır...” (E, 26).

Hazırbulunuşluğa uygun: Öğretmen adaylarının, hedeflerin öğrencilerin “hazırbulunuşluğa uygun” olması yönünde belirttikleri görüşlerin hedefler kapsamında belirlenen temalar içerisinde önemli bir yüklemeye sahip olduğu görülmektedir. Adayların, hazırbulunuşluğa uygun temasına ilişkin ortaya koydukları görüşlerden bazıları şunlardır.

“Yapılandırıcı yaklaşımda hedefler öğrencinin hazır bulunuşluluk seviyesine göre ayarlanmalıdır...” (K, 6).

“Öğrencini hazırbulunuşluğu da dikkate alınarak onun için en iyi hedefin ne olacağına karar verilip o doğrultuda yetenekleri geliştirilmelidir.” (E, 37).

Günlük yaşamla ilgili: Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı, hedeflerin günlük yaşamla ilgili olması yönünde görüş belirtmiştir. Bu temaya yönelik bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

“... Her derste hedefler bireyin yaşamda kullanabileceği sadece o dersi kurtarmak adına değil ilerleyen yıllarda da çocuğa faydalı olacak, çocuğun gerçek yaşamda işine yarayacağı şekilde belirlenmelidir.” (E, 22).

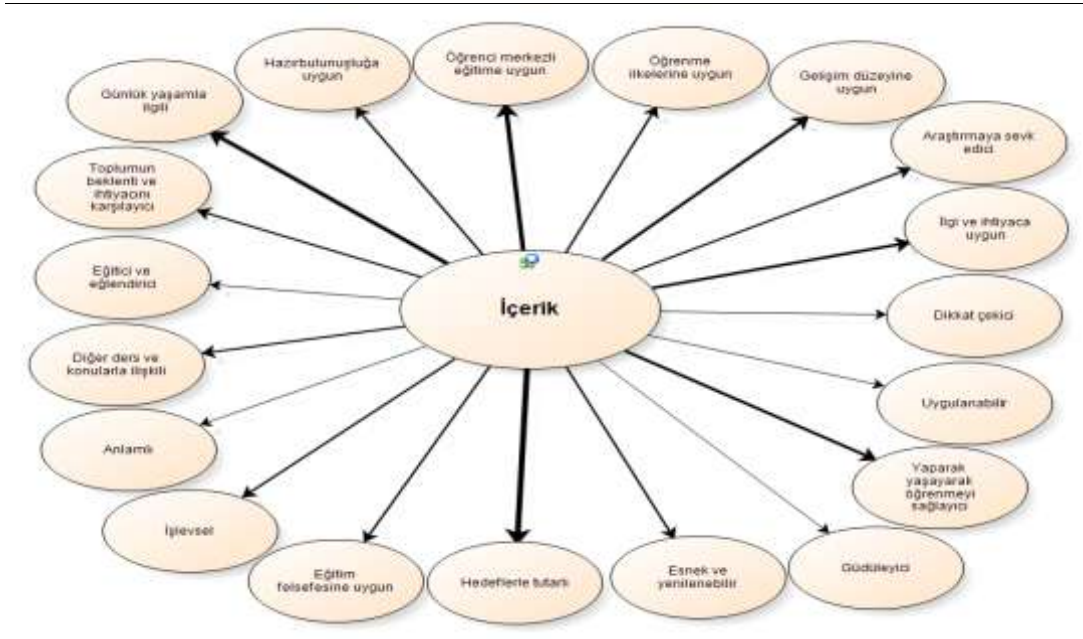
Öğrenci merkezli: Veri analizi sonucunda en fazla yüklemenin olduğu temalar içerisinde “öğrenci merkezli” teması da yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programında hedeflerin belirlenmesinde öğrenci merkezli eğitim anlayışının öğretmen adayları tarafından önemli görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu temaya ilişkin olarak bir öğretmen adayı “...Bu hedefler öğrenciyi merkeze alarak ezberciliğe yöneltmeyecek şekilde olmalıdır...” (K, 10), görüşünü ortaya koyarken, başka bir aday ise “...Hedefler daha çok öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmelidir...” (E, 26), şeklinde bir görüş belirtmiştir.

Öğrencilerle belirleme: Araştırmaya katılan öğretmen adayları arasında bazıları hedeflerin öğrencilerle belirlenmesi görüşünü dile getirmiştir. Adaylardan biri “Hedefler öğretmen ve öğrenci tarafından belirlenmelidir.” (E, 32), düşüncesini dile getirirken, diğer bir aday “...Hedefler belirlenirken öğrencilerin de görüşleri alınmalıdır...” (E, 39) tezini ileri sürmüştür.

İçeriğe uygun: Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programında hedeflerin “içeriğe uygun” olması temasında yer alan görüşlerin de önemli bir yer teşkil ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu tema içerisinde yer alan görüşlere “Yapılandırmacı öğrenmede hedefler/kazanımlar içeriğe göre yani konuya göre belirlenir ve oluşturulur...” (K, 31), ile “...Hedefler açık olmalı, davranışı ifade etmeli eğitim öğretim programlarıyla örtüşmeli içerik tutarlı olup açık ifadeler kullanılmalıdır...” (E, 5) örnek gösterilebilir.

3.2. İçeriğin Nasıl Oluşturulması Gerektiğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli bir öğretim programında içeriğin nasıl oluşturulması gerektiğine ilişkin elde edilen görüşlerin içerik analiziyle çözümlemesi sonucunda oluşturulan model Şekil 2’de yer almaktadır. Bunun yanı sıra içeriğin nasıl oluşturulması gerektiğine ilişkin belirtilen görüşlerden oluşturan ve yükleme sayısı en fazla olan temalar ile bu temalar içerisinde yer alan görüşler aşağıda detaylı olarak betimlenmiştir



Şekil 2: İçeriğin Nasıl Oluşturulması Gerektiğine İlişkin Şematik Gösterim

Hedeflerle tutarlı: Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda içeriğin nasıl oluşturulması gerektiğine ilişkin elde edilen temalar arasında en fazla yüklemenin, “hedeflerle tutarlı” olması temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırma öğretmen adaylarının,

yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programında içeriğin oluşturulmasında en fazla dikkat ettikleri noktanın “içeriğin hedeflerle örtüşmesi” olduğunu ortaya koymaktadır. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Hedefler ihtiyaçlara göre içerikte hedeflere göre belirlenir. Yani bir programın her iki ögesi de birbiriyle tutarlı olmalıdır...” (K, 7).

“İçerik hedeflere bağlı olarak değerlendirilmelidir. Yani hedeflerle tutarlı olmasına ve onu desteklemesine özen gösterilmelidir...” (K, 9).

“Programın içeriği belirlenen hedeflere en kısa zamanda ve en etkili biçimde ulaşabileceği şekilde olmalıdır. Çocuğun birinci derecede bilgi sahibi olabileceği etkinler düzenlenmeli...” (E, 22).

Öğrenci merkezli eğitime uygun: Öğretmen adayları tarafından içerik oluşturmaya ilişkin ikinci sırada en fazla yükleme, “öğrenci merkezli eğitime uygun” temasına yapılmıştır. Bu noktada öğretmen adaylarının, oluşturulan içeriğin öğrenci merkezli eğitime uygun olması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarının bazı görüşleri şu şekildedir.

“Bu öğrenmede öğretim programlarının içeriği öğrenciyi merkeze alacak, öğrenci merkezli eğitime uygun olacak ve öğrencileri ezberciliğe sevk etmeyecek şekilde oluşturulmalıdır.” (K, 10).

“İçerik kesinlikle öğrenciye göre düzenlenmelidir. Onun bakış açısı, görüşü ve özelliklerine uygun olmalıdır.” (K, 18).

“Öğrenci merkezli olmalıdır...” (E, 34).

İli ve ihtiyaca uygun: Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programı içeriğine ilişkin öğretmen adayları tarafından en fazla yüklemenin yapıldığı temalardan biri de “öğrencilerin ilgi ve ihtiyacına uygun” temasıdır. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Hedefler ihtiyaçlara göre içerikte hedeflere göre belirlenir. Yani yine öğrencinin ihtiyaçları, ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalı ve bunlara uygun içerik oluşturulmalıdır...” (K, 7).

“İçerik hedeflere ve öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir...” (E, 26).

“İçeriği düzenlerken öğrencinin ihtiyaçlarına göre belirlenir...” (K, 31).

Günlük yaşamla ilgili: Öğretmen adaylarının, içeriğin öğrencilerin “günlük yaşamlarıyla ilgili” olması yönünde belirttikleri görüşlerin içerik kapsamında belirlenen temalar içersinde önemli bir yüklemeye sahip olduğu görülmektedir. Adayların, günlük yaşamla ilgili temasına ilişkin ortaya koydukları görüşlerden bazıları şunlardır.

“Öğrenciye günlük hayatta kullanabileceği bilgileri, günlük yaşamda kullanacakları bilgileri, kısacası neyi öğreteceğini belirlemelidir. Öğrenciye gereksiz bilgi yüklemesi yapılmamalıdır...” (K, 2).

“... Öğrencinin gündelik yaşamda kullanabileceği şeyler programa konulmalıdır...” (K, 6).

“Günlük yaşama uygun, kullanılabilir ve uygulanabilir olmalıdır.” (K, 36).

Gelişim düzeyine uygun: Öğretmen adayları tarafından içerik oluşturmada en fazla yükleme yapılan temalardan biri de “gelişim düzeyine uygun” temasıdır. Bu durumda öğretmen adaylarının, içerik oluşturulurken içeriğin gelişim düzeyine uygun olması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarının bazı görüşleri şu şekildedir.

“...Öğrenci ihtiyaçları ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurulmalı buna uygun içerik oluşturulmalı, içeriğe uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Bu teknikler öğrenci merkezli olmalı ve öğrenci etkileşimi sağlamalıdır.” (K, 11).

“... İçerik öğrencilerin gelişim özellikleri yani bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri dikkate alınarak öğrencinin anlayabileceği şekilde düzenlenmelidir...” (K, 13).

“Öğrenci hangi yaşta ve gelişim döneminde ise içerik bu özelliklere göre belirlenmelidir...” (K, 20).

Yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlayıcı: Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programı hedeflerine ilişkin öğretmen adayları tarafından en fazla yüklemenin yapıldığı temalar arasında, “yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlayıcı” teması da bulunmaktadır. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...Geleneksel eğitim anlayışındaki gibi öğrenci bilgileri ezberleyerek öğrenir yaklaşımından uzak, somut ve problem çözme becerisini geliştirici, öğrenciyi aktif kılan, görsel- işitsel materyalden yararlanılacak şekilde içerik düzenlenmelidir.” (E, 21).

“Eğitim programlarının içeriği de öğrencinin kendini ifade edebileceği, derse katılmasını sağlayıcı, somut olaylar üzerine inşa edilmeli, öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlamalıdır...” (E, 24).

Araştırmaya sevk edici: Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı, yapılandırmacı öğretim temelli bir programın öğrencileri “araştırmaya sevk edici” nitelik olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu temaya yönelik bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

“... İlk başta öğrencilerin merakını ve ilgisini artıracak çalışmalar yapılmalı, öğrenciler aktif ve araştırmaya sevk edici hale gelmesi sağlanmalıdır. Daha sonra süreç içerisinde öğrencilerin aktif katılacakları faaliyetler olmalıdır...” (E, 25).

“Programın içeriği öğrenciyi düşünmeyi ve araştırmayı gerektiren sorulara yer verilmeli ve onu araştırmacı yetiştirmesine yardımcı olmalıdır...” (E, 35).

3.3. Eğitim Durumlarının Nasıl Düzenlenmesi Gerektiğine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli bir öğretim programında eğitim durumlarının (öğrenme-öğretme sürecinin) nasıl gerçekleşmesi gerektiğine ilişkin görüşlerin nitel analizi sonucunda oluşturulan model Şekil 3’te gösterilmiştir.

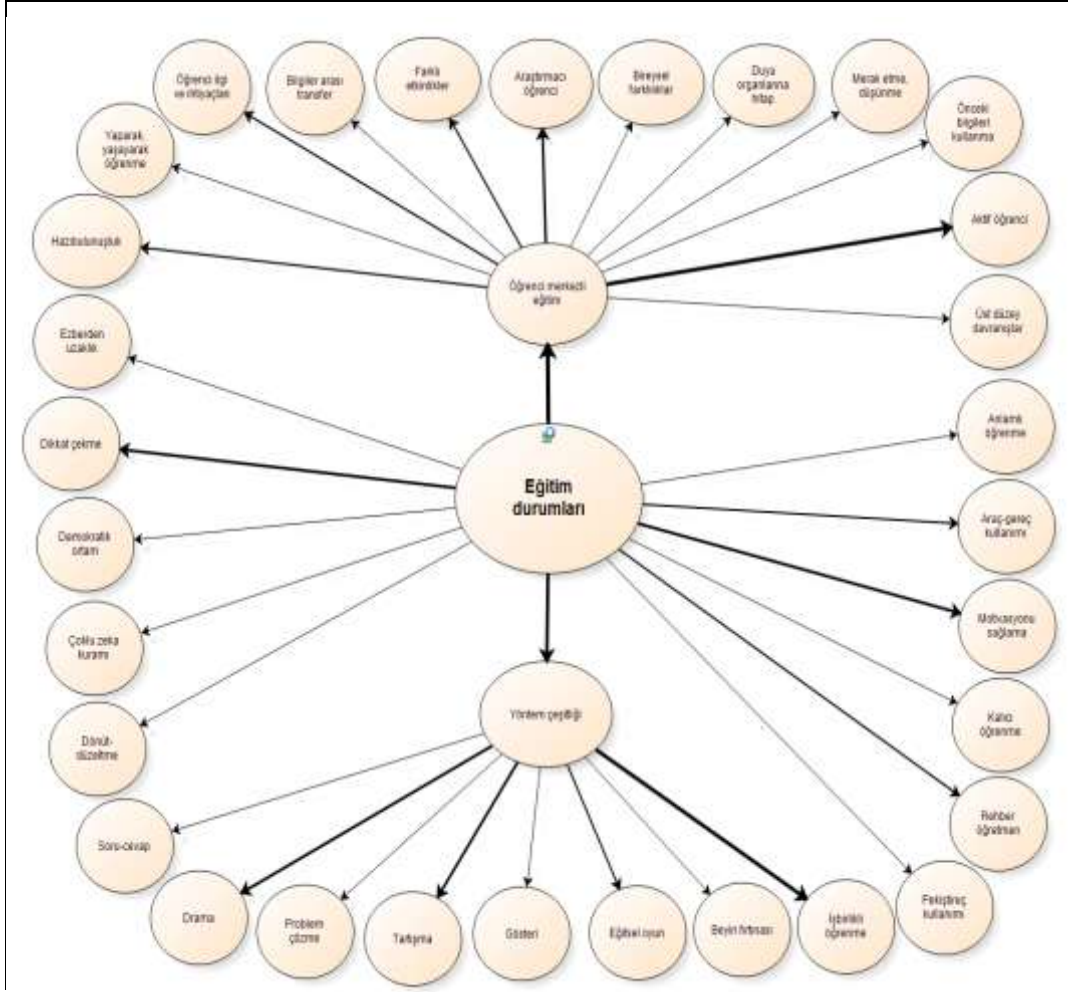
Aktif öğrenci: Eğitim durumlarına ilişkin elde edilen veriler ışığında en fazla yüklemenin “aktif öğrenci” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programında öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin aktif olması gerektiğinin bilincinde oldukları görülmektedir. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Öğrencinin merakı uyandırılmalı, öğrencinin aktif katılımı sağlanmalı, öğrenilenlerin transferi yapılmalı, bilgiler öğrencinin çevresiyle ilişkilendirilmeli, öğrencilerin kitap dışı kaynaklardan da yararlanması sağlanmalı, kısaca öğrenci bu süreçte çok aktif olmalıdır.” (K, 3).

“...Öğrencinin genellemelere ve ilkelere kendisinin ulaşması sağlanmalı...” (E, 12).

“...Yapılandırmacı öğrenmede öğrenci aktiftir. Yaparak, yaşayarak öğrenir. Öğretmen yol göstericidir, rehberdir.” (K, 20).

“Öğretme-öğrenme süreci öğrencinin aktif olarak rol aldığı ve bilgiyi kendisinin anlayıp yorumladığı ve sentezleyebildiği bir süreç olmalıdır...” (E, 23).



Şekil 3: Eğitim Durumlarının Nasıl Düzenlenmesi Gerektiğine İlişkin Şematik Gösterim

Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları: Öğretmen adayları tarafından yüklemelerin en fazla olduğu temalardan biri de “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” temasıdır. Bu noktada öğretmen adaylarının, eğitim durumları düzenlenirken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göze önünde tutulması gerektiğini önemini bildiklerini ortaya koymaktadır. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarının bazı görüşleri şu şekildedir.

“...Öğrenme-öğretme süreci, öğrencilerin ön bilgileri göz önünde bulundurarak, onların ilgi ve ihtiyaçları, bireysel farklılıkları dikkate alınarak belirlenmelidir...” (K, 2).

“Süreç konun yapısına göre konunun zorluk ya da kolaylık derecesine göre ayarlanmalı. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin ilgi, istek, ihtiyaç ve motivasyonu çok önemlidir...” (K, 13).

“Yapılandırmacı yaklaşımın sürecinde ilk önce öğrencilerin ihtiyaçları belirlenmeli ve ilgisini artıracak faaliyetlere yer verilmelidir, bu sayede öğrenciler dese aktif katılım göstereceklerdir...” (E, 25).

Farklı etkinlikler: Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının eğitim durumlarına ilişkin öğretmen adayları tarafından en fazla yüklemenin yapıldığı temalar arasında “farklı etkinlikler” de yer almaktadır. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Turkish Studies

“...Öğretmen eğitim sürecinde kendisi birçok yöntemi kullanır. Mesela önce problem veya konu belirlenir. Kullanılacak yöntem belirlenir sonra mücadele aşaması vardır. Bilgi verilir. Uygulama yapılır. Son olarak öğretmen bu dört basamakla derse işler. İlkinde öğrencilerin bilgi düzeyini belirlemek için sorular sorar, öğrenciyi konuşturur, diğer aşamalarda ise öğrencilerin farklı etkinlikler yapmasını sağlar...” (K, 20).

“Sınıfta öğrencilere bolca söz hakkı verilmeli. Konudan sapmayacak şekilde gruplar arasında tartışma yapılmalı. Uygulama varsa öğrenciye uygulama yaptırılmalı. Öğrenciye araştırma tekniklerini öğretmeli. Düşündürücü sorular sormalı öğrencileri başı boş bırakmamak gerekir.” (E, 35).

Dikkat çekme: Öğretmen adaylarının, eğitim durumlarında öğrencinin dikkatinin çekilmesi yönünde belirtilen görüşlerin eğitim durumları kapsamında belirlenen temalar içersinde önemli bir yüklemeye sahip olduğu görülmektedir. Adayların, bu temaya ilişkin ortaya koydukları görüşlerden bazıları şunlardır:

“...Derse girerken öğrencinin dikkatini çekecek materyal, kitap veya hikâyeyle başlayabilir. Konuyu anlatırken öğrencinin dikkatini çekmelidir. Öğrencinin dikkatini çektiği öğrenci bütün ders boyunca derse karşı güdülenmiş olacaktır. Böylelikle öğrenci ders boyunca aktif olmaktadır.” (K, 6).

“Önce öğrencinin dikkati çekilmelidir. Öğrencinin dikkatini çekme bir materyal veya olay verilebilir...” (K, 8).

“İlk önce derse başlamadan öğrencinin dikkatinin derse çekilmesi gerekir. Bunun içinde ilgisini bir fıkra, şiir anlatılıp okunabilir. Daha sonra işlenecek konuyla ilgili öğrencilere çeşitli sorular sorulur. Öğrencilerin dikkatinin dağıldığı görülünce şarkı söylettirilir ve daha sonra tekrar derse dönülür...” (K, 15).

“Derse girmeden önce öğrencilerin dikkatini çekebilmek için güncel bir olayla giriş yapılmalıdır. Sınıfın özelliği göz önünde bulundurulmalıdır. Gelişme kısmında konu ile ilgili birçok örnek sıralanmalıdır...” (E, 28).

Motivasyon sağlama: Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı, eğitim durumlarında motivasyonun önemi üzerinde durmuşlardır. Bu temaya yönelik bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

“...Öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin ilgi, istek, motivasyonu çok önemlidir. Öğrenciyi konuyla ilgili olarak güdülemeli yani öğrenme için istekli hale getirilmeli, öğrenme öğretme sürecinde pekiştirici ödül kullanılarak öğrencinin öğrendiği bilgiler kalıcılı hale gelir.” (K, 13).

“Yapılandırmacı yaklaşımın sürecinde ilk önce öğrencilerin güdülenmesini ve ilgisini artıracak faaliyetlere yer verilmelidir ve bu sayede öğrenciler derse aktif katılım göstereceklerdir...” (E, 25).

Rehber öğretmen: Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının eğitim durumlarında “rehber öğretmen” temasına yapılan yüklemeye sayısı önemli derecededir. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...Yapılandırmacı öğrenmede öğrenci aktiftir. Yaparak, yaşayarak öğrenir. Öğretmen yol göstericidir, rehberdir.” (K, 20).

“Öğretmen öğrenciye rehber olur. Ve bilgiyi yapılandırmasını sağlar.” (E, 34).

“Öğretmen rehberdir. Öğrenciler birbirleriyle etkileşim halindedir. Deney ve çabalarıyla öğrenirler.” (K, 36).

İşbirlikli öğrenme: Veriler üzerinde yapılan içerik analiz sonucunda eğitim durumları ögesine ilişkin en fazla yüklemenin yapıldığı temalardan biri de “işbirlikli öğrenme” temasıdır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının, yapılandırmacı öğrenme için öğrencilerin işbirliğine dayalı öğretim yöntemine ağırlık vermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Öğrenciler derse aktif olarak katılmalıdır. Öğrenciler işbirliğine dayalı öğretim yöntemleri kullanarak birbirinden öğrenmeleri sağlanmalıdır.” (K, 1).

“Öncelikle öğretmen hedefleri, içeriği göz önünde bulundurarak mümkün mertebe ona uygun yöntem ve tekniği uygulamalıdır, mesela konu verir sınıf kabalık ise yöntemini kullanırım ama stajda da hep uyguladığım iki şey var birincisi “işbirliği”. Çünkü gerçekten öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine katkıları küçümsenmeyecek düzeyde, grupla çalışma dersi monotonluktan uzaklaştırır, keyifli hale getirir...” (E, 22).

Drama: Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programında eğitim durumlarında öğretim yöntemi çeşitliliği kategorisi içerisinde yer alan drama temasının da önemli yüklemeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencileri düşünmeye sevk edici sorular sorulur ve buna uygun öğretim yöntemleri kullanılır. Kalıcılığı sağlamak için daha çok sözel derslerde ilköğretim birinci kademe öğrencileri için drama ve oyunlardan yararlanılır, dersin sonunda öğrenciye dönüt-düzeltilme verilir...” (E, 21).

“Eğitim durumu öğrencilerin süreçte aktif olacakları şekilde düzenlenmelidir. Dersin özelliğine göre beyin fırtınası, drama, eğitsel oyunlar, tartışma vb. öğretim yöntem ve tekniklerinden sıkça yararlanmalıdır...” (E, 26).

Tartışma: Öğretmen adaylarının, eğitim durumlarında kullanılması gereken öğretim yöntemleri arasında tartışmanın önemli bir yer tutması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Adayların, tartışma temasına ilişkin ortaya koydukları görüşlerden bazıları şunlardır.

“Öğretim süreci yine öğrencinin merkezde olduğu etkinliklerin seviyeye uygun bir şekilde düzenlenmesiyle olmalıdır. Çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılabilir, problem çözme, tartışma gibi etkinlikler yapılabilir.” (K, 16).

“Eğitim durumu öğrencilerin süreçte aktif olacakları şekilde düzenlenmelidir. Dersin özelliğine göre beyin fırtınası, drama, eğitsel oyunlar, tartışma ... vb. öğretim yöntem ve tekniklerinden sıkça yararlanmalıdır...” (E, 26).

3.4. Sınama Durumlarının Nasıl Yapılması Gerektiğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli bir öğretim programında sınama durumlarının (ölçme ve değerlendirme) nasıl yapılması gerektiğine ilişkin belirttikleri görüşlerin içerik analiziyle çözümlemesi sonucunda elde edilen model Şekil 4’te yer almaktadır.

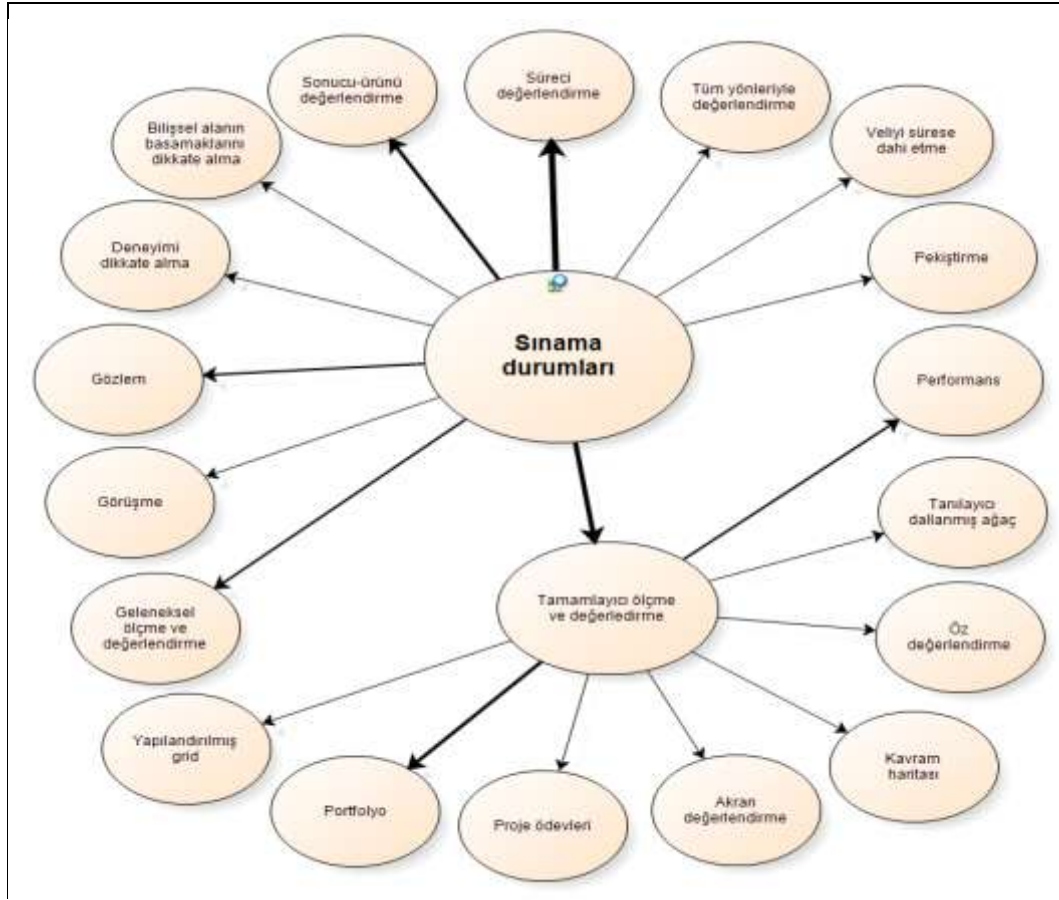
Süreci değerlendirme: Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda en fazla yüklemenin “süreci değerlendirme” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, sınama durumlarında en fazla dikkate alınması gereken noktanın süreci değerlendirme olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Öğrencilerin yılsonuna kadar ortaya koyduğu ürünle değerlendirilmemeli süreç ve ürün göz önüne alınarak değerlendirilmelidir...” (K, 9).

“Sonuca değil, sürece önem verilir. Öğrencinin dönem ve yıl içerisindeki gelişimi göz önünde bulundurulur...” (E, 21).

“Öğrencinin akademik başarısı tek bir sınava bağlanmamalıdır. Öğrencilerin yaptığı çalışmalar süreç boyunca takip edilmelidir. Değerlendirme sürece yönelik olmalı ve öğrenciyle birlikte yapılmalıdır.” (E, 23).

“Yapılandırmacı yaklaşımda süreç ön planda tutulmalıdır ve buna göre değerlendirme yapılmalıdır. Öğrencilerin ulaştığı sonuç değil de sonuca ulaşmada ki çalışmaları ve sürece katılımı değerlendirmelidir. Öğrencileri bir sınava göre değerlendirmemeli...” (E,25)



Şekil 4: Sınama Durumlarının Nasıl Yapılması Gerektiğine İlişkin Şematik Gösterim

Sonucu-ürünü değerlendirme: Öğretmen adayları tarafından ikinci sırada en fazla yükleme, “sonucu-ürünü değerlendirme” temasına yapılmıştır. Bu noktada öğretmen adaylarının, sınav durumlarında süreçten sonra dikkate alınması gereken noktanın sonucu-ürünü değerlendirmek olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarının bazı görüşleri şu şekildedir:

“Sadece ürün değerlendirilmesi söz konusu değildir. Süreç ve ürün birlikte değerlendirilir. Portfolyo, performans ödevleri, araştırma ödevleri çok önemlidir. Öğrencinin deneyimleriyle ürün birlikte değerlendirilir.” (K, 8).

“Öğrencini akademik başarısı sene içerisinde yaptığımız sınavlardan aldığı notla sene içerisinde yaptığı etkinliklerle değerlendirilir. Ürün ve süreç birlikte değerlendirilir.” (K, 18).

“Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin başarılarını hem sürece hem de ürüne bakarak değerlendirme yapılır. Öğrencilerin dönem boyunca yaptıkları çalışmalar toplanarak öğrencinin tüm gelişimi dikkate alınarak ve sonuçta öğrencilerin sınavları da dikkate alınarak değerlendirme yapılır.” (E, 26).

Portfolyo: Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programında sınav durumları ögesine yönelik, “portfolyo” öğretmen adayları tarafından en fazla yüklemenin yapıldığı temalardan biridir. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“2004–2005 yılında pilot uygulaması yapılan 2005–2006 da kullanılmaya başlayan yeni ilköğretim programı yapılandırma öğrenme kuramı temelli oluşturulmuştur. Programda da değinildiği gibi öğrenciler artık geleneksel yöntemlerle değil alternatif (otantik) değerlendirme aracıyla değerlendirilmektedir. Bu amaçlar öğrenciyi tek bir tek bir yönüyle değil, tüm yönleriyle değerlendirme imkânı verir. Değerlendirme sürece yönelik yapılmaktadır. Bu amaçla kullanılan değerlendirme yöntem ve tekniklerinden portfolyo değerlendirme en önemli değerlendirme yöntemidir...” (K, 2).

“...Öğrencileri bir sınava göre değerlendirmemeli. Yani değerlendirme yaklaşımlarına yani portfolyo değerlendirmeye önem verilmelidir.” (E, 25).

“Yapılandırmacı öğrenmede öğrencinin başarısı sonuca göre değil sürece göre değerlendirilir. Bunun için portfolyo gibi öğrencinin çeşitli etkinliklerinin, bilgi, beceri ve davranış(yaşantı)larının toplandığı dosyalar ölçüt alınır.” (E, 39).

Performans: Öğretmen adaylarının, performansın, sınama durumlarında kullanılması gerektiği yönünde belirttikleri görüşlerin sınama durumları kapsamında belirlenen temalar içerisinde önemli bir yüklemeye sahip olduğu görülmektedir. Adayların, performans temasına ilişkin ortaya koydukları görüşlerden bazıları şunlardır

“Sadece öğrenme ürünü değil öğrenme süreci de değerlendirilir. Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri (performans, portfolyo) ile çocuğun gelişimi izlenir. Klasığın yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini teşvik eder.” (K, 3).

“Sonuç ve süreç birlikte değerlendirilmelidir. Yalnızca sonuca bakarak bir yargıya varılmamalı. Süreçte performans ve portfolyo değerlendirme yapılmalıdır.” (K, 12).

“Yapılandırmacı öğrenmede öğrencinin akademik başarısı portfolyo dosyaları hazırlanarak/rubrikler hazırlanarak değerlendirilebilir. Ayrıca eğitim-öğretim süreci içerisinde performans değerlendirmeye önem verilmelidir.” (E, 29).

Gözlem: Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı, sınama durumlarında gözlem ve sonuçlarının kullanılması yönünde görüş belirtmiştir. Bu temaya yönelik bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Değerlendirme süreci öğrencinin tüm gelişimini inceleyen değerlendirme etkinliklerinden oluşmalıdır. Portfolyo, performans değerlendirme kadar gözlem de tercih edilmelidir.” (K, 11).

“Öğrencinin akademik başarısı tek yöntemle değerlendirilemez. Değerlendirme sürecinde gözlem yapılmalı ve sonuçları dikkate alınmalıdır.” (K, 19).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme: Öğretmen adayları tarafından sınama durumları ögesine ilişkin en fazla yüklemenin olduğu başka bir tema ise “geleneksel ölçme ve değerlendirme” temasıdır. Bu temaya referans olan öğretmen adaylarının bazı görüşleri şu şekildedir:

“Değerlendirmede çeşitli yöntemler kullanılmalıdır. Portfolyo, dereceleme ölçekleri, performans ödevleri, proje ödevleri öğrencinin değerlendirilmesi için uygun yöntemlerdir. Değerlendirmede yazılı sonuçlara bağlı kalınmamalı ancak klasik değerlendirme yöntemleri terk edilmemelidir.” (K, 16).

“Akademik başarısı ders içi ve ders dışı faaliyet ve etkinliklerle belirlenir. Öğrenci aktif olduğu için, öğretmen öğrenciyi derse katar. Öğrenci etkinliklere katılır. Mesela deney yapar, araştırma yaparak, ders içi faaliyetlerde bulunur. Uygulama sonucu başarısı tespit edilir ya da sınav yapılır. Yazılı sınavda, uygulanan testlerle başarısı tespit edilir. Ders dışında da öğretmen ödev verir. Araştırma görevi yapar. Bireysel veya grup olarak proje veya ödev hazırlarlar. Bunların sonucunda öğrencinin akademik başarısı değerlendirilir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde hem geleneksel hem de tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır.” (K, 20).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programı öğelerinin nasıl olması gerektiğini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen verilerin içerik analiziyle ortaya çıkan bulgulara dayanarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programında hedeflerin öncelikle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeyine uygun olması gerektiği tespit edilmiştir. Hedeflerin uygulanabilir ve gerçekçi, öğrencinin hazırbulunuşluğuna, sosyo-ekonomik durumuna uygun olması gerektiği adaylar tarafından vurgulanan noktalar arasında yer almıştır. Bunların yanı sıra yapılandırmacı temelli bir öğretim programında hedeflerin içeriğe uygun, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayıcı ve günlük yaşamla ilgili olması gerektiğini savunan öğretmen adayları, aynı zamanda hedeflerin öğrencilerle belirlenmesi, öğrenci merkezli eğitime ve bireysel farklılıklara uygun olması gerektiğini de ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşlerine göre, hedeflerin ölçülebilir, esnek ve yenilenebilir, davranışlara dönük, yatay sınıflamaları (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) kapsayıcı ve nitelikli birey yetiştirme odaklı olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının, yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programında içeriğin öncelikle hedeflerle tutarlı, günlük yaşamla ilgili, diğer ders ve konularla ilişkili olacak şekilde oluşturulması gerektiği görüşünde birleştikleri görülmektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, içerik oluşturulurken içeriğin öğrenci merkezli eğitime, öğrencinin gelişim düzeyine, ilgi ve ihtiyacına, hazırbulunuşluk düzeyine uygun olması, onun yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlaması ve öğrenciyi araştırmaya sevk edici nitelikte olması gerektiği sonucu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının, içeriğin eğitici ve eğlendirici, öğrenme ilkelerine uygun, dikkat çekici, motive edici, uygulanabilir, esnek ve yenilenebilir, anlamlı, işlevsel ve ülkenin eğitim felsefesine uygun olması gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programında hedeflerin nasıl belirlenmesi ve içeriğin nasıl oluşturulması gerektiğine ilişkin elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının bu iki ögeye ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak konuyla ilgili olarak Kaya, Tüfekçi ve Bilasa'nın (2010) öğretmenler üzerinde yürüttükleri bir araştırma sonucunda, öğretmenlerin hedef, içerik belirleme, içerik düzenleme boyutlarının gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalama sonuçlarının düşük olduğu bulunmuştur. Her iki araştırma sonucunun birbiriyle örtüşmemesinde, araştırmaların farklı kesimler (öğretmen, öğretmen aday) üzerinde yapılması ve bu araştırmada öğretmen adaylarının genel bilgi düzeyleri ele alınırken, diğer araştırmada uygulama seviyesine bakılması etkilemiş olabilir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programında eğitim durumlarının (öğrenme-öğretme sürecinin) öncelikle öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda eğitim durumlarının, öğrencinin aktif ve araştırmacı olmasını, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun tasarlanmasını ve farklı etkinliklerin yapılmasını sağlayıcı özellikleri taşıması gerektiği görüşleri vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, eğitim durumlarının öğrenciyi motive edici, dikkatini çekici ve öğretmenin rehber konumda olmasını sağlayıcı şekilde düzenlenmesi gerektiği görüşünde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan adayların görüşlerine göre, eğitim durumlarının öğrenciyi ezberden uzak tutması, onun araç-gereç kullanmasını özendirilmesi ve demokratik ortamda kalıcı öğrenmesini sağlaması ile pekiştirici, dönüt-düzeltilme yapılması ve çoklu zekâ kuramına uygun olarak eğitim-öğretimin sürdürülmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Bunların yanı sıra adayların görüşlerine göre, eğitim durumlarının öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini, analiz, değerlendirme ve sentez gibi üst düzey davranışlar sergilemesini, merakını artırmasını, düşünmeye sevk etmesini, bireysel farkları dikkate almasını, ön bilgilerini kullanmasını ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmasını sağlayıcı özelliklere sahip olması gerektiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, eğitim durumlarında öğretim ilke ve yöntemleri açısından yöntem çeşitliliğinin olması gerektiği ve özellikle işbirlikli öğrenme, tartışma, problem çözme, drama, gösteri, beyin fırtınası, soru-cevap ve eğitsel oyun yöntemlerinin kullanılmasına daha fazla yer verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonucu destekler nitelikte olan ve Ersoy (2005) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, öğretmenlerin yapılandırıcı öğretmen rollerinden en çok, öğrencilerin ön bilgilerini araştırma ve öğrenmeyi eğitim programına göre gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Ancak aynı araştırmadan öğretmenlerin sınıfta en az gözlenen yapılandırıcı öğretmen rolü olarak öğrencileri tartışmaya yeteri kadar teşvik etmemesi sonucu bu çalışmaya sonucuyla örtüşmemektedir.

Eğitim durumları ögesine ilişkin bulgular genel olarak ele alındığında öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme temelli bir öğretim programının bu ögesine ilişkin yeterli bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçları, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Karadağ ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, öğretmenlerinin yapılandırıcı öğrenme yaklaşım temelli bir programın eğitim durumları ögesine ilişkin yeterli eğitim ve bilgi birikimine sahip oldukları görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, Ağlagül'ün (2009) çalışması sonucundan sınıf öğretmenlerinin, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme ortamı düzenlerken yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı ilkelerini uygulamakta olduğunu ortaya koyarken, Yılmaz (2006), çalışmasında öğretmenlerin genel olarak sınıflarda, yapılandırıcı yaklaşıma uygun öğrenme ortamları oluşturduklarını tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre yapılandırıcı öğrenme temelli bir öğretim programında, sınama durumlarında birinci derece sürecin, daha sonra sonucun-ürünün değerlendirilmesine; bu bağlamda portfolyo, performans, proje ödevleri, kavram haritası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, öz ve akran değerlendirmesine öncelik verilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Adayların görüşlerine göre sınama durumlarında geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine de kullanılması, gözlem ve görüşmeye önem verilmesi gerektiği de belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, değerlendirmenin pekiştirme amacı taşıması, bu sürece velinin de dahil edilmesi, bilişsel alanın tüm basamaklarının değerlendirilmesi, değerlendirmede öğrencinin deneyiminin de dikkate alınması ve onun tüm yönlerinin değerlendirilmesi gerektiği görüşünde oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınama durumlarına ilişkin olarak elde edilen bulgulardan, öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme temelli bir öğretim programının diğer öğelerine nazaran, sınama durumlarının nasıl yapılması gerektiğine ilişkin daha fazla bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Ancak araştırmadan elde edilen bu sonuç, konuyla ilgili olarak öğretmenler üzerinde yürütülen diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Karadağ ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının değerlendirme boyutunda kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada Kaya, Tüfekçi ve Bilasa (2010), öğretmen görüşlerine göre öğrenme-öğretme etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarının düşük düzeyde gerçekleştiğini tespit etmişlerdir. Bunların yanı sıra birçok araştırma (Çerçi ve Semerci, 2004; Gömleksiz, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Korkmaz, 2006; Özdemir, 2005; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007) öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının değerlendirme boyutunda kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırma ile diğer araştırmaların benzer sonuçlara ulaşmamasında ve sınama durumlarına ilişkin sonuçların öğretmen adayları lehine çıkmasında, diğer araştırmaların öğretmenler üzerinde yürütülmesi etki etmiş olabilir. Çünkü yapılandırıcı öğrenme kuramının eğitim sistemimizde uygulanmaya başlandığı

Turkish Studies

2005-2006 akademik yılından itibaren, özellikle eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu yaklaşıma uygun öğrenim sürdürmelerine özen gösterilmektedir. Yeni programı tanıtım amaçlı hizmet içi eğitim kursları düzenlense dahi, konuyla ilgili yapılan birçok araştırma (Birgin, Tutak ve Türkdoğan, 2009; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Kartallıoğlu, 2005) hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenler üzerindeki etkisinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının hedeflerinin nasıl belirlenmesi, içeriğin nasıl oluşturulması, eğitim durumlarının nasıl düzenlenmesi ve sınav durumlarının nasıl yapılması gerektiğine ilişkin öğretmen adaylarının bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkarken; Genç (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları çok yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca Karakuş'un (2003) çalışmasından öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rolleri ile ilişkili olarak gösterilmesi gereken davranışları sergiledikleri tespit edilmesi ilgili çalışmaların aynı sonuçlara ulaştığını ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2007). *Aktif Öğrenme*, İzmir, Biliş Özel Eğitim, Danışmanlık, Araştırma Hizmetleri ve Yayın-Yazılım Ltd.
- AĞLAGÜL, D. (2009). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ALESANDRİNİ, K. and LARSON, L. (2002). Teachers Bridge to Constructivism, *The Clearing House*, 75, 118- 122. Retrieved September 19, 2004, from ProQuest Database.
- ARSLAN, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- ARSLAN, A., ORHAN, S. ve KIRBAŞ, A. (2010). Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-100.
- ARSLAN, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- ATASOY, B. (2004). Fen Öğrenimi ve Öğretimi, Ankara, Asil Yayın-Dağıtım.
- AYDIN, G. ve BALIM, A. G. (2005). Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 145-166.
- BAHAR, M., NARTGÜN, Z., DURMUŞ, S. ve BIÇAK, B., (2006). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmen El Kitabı*, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- BAY, E., KAYA, H. İ. ve GÜNDOĞDU, K. (2010). Demokratik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Geliştirilmesi, *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(2), 646-664.

- BİRGİN, O., TUTAK, T. ve TÜRKDOĞAN, A. (2009). Primary School Teachers' Views about The New Turkish Primary School Mathematics Curriculum, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 270-280.
- BODUR, E. T. (2006). *Bilgisayar Destekli Fizik Öğretiminde Yapısalcı Yaklaşımın Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.
- BROOKS, J. G. and BROOKS, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- BULUT, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇERÇİ, A. ve SEMERCİ, Ç. (2004). Yapılandırmacı Bilişsel Çıracılık Modelinin Yapı Tekniği ve Uygulamaları-I Dersinde Psikomotor Öğrenmeye Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 207-220.
- ÇINAR, O., TEYFUR, E. ve TEYFUR, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- DEMİREL, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- ERDEM, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERSOY, A. (2005). İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni Ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 170-181.
- EVREKLİ, E., İNEL, D., BALIM, A. G. ve KESERCİOĞLU, T. (2009). Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII(2), 2009, 673-687.
- GENÇ, Ö. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Algularının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÖMLEKSİZ, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Kuramdan ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339-384.
- GÖZÜTOK, F., D., AKGÜN, Ö., E. ve KARACAOĞLU, Ö., C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi, Eğitimde Yansımalar, VIII, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Bildiriler Kitabı (17-40), Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri,
- GÜLTEKİN, M., KARADAĞ, R. ve YILMAZ, F. (2007). Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları, *A.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- GÜNGÖR, S. (2005). *Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı (Constructivism) Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo (Portfolio) Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turkish Studies

- KAHVECİ, A. ve AY, S. (2008). Farklı Yaklaşımlar – Ortak Çıkarımlar: Paradigmalar ve İntegral Model Işığında Beyin Temelli ve Oluşturmacı Öğrenme, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5(3), 108-123.
- KARADAĞ, E., DENİZ, S., KORKMAZ, T. ve DENİZ, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 383-402.
- KARAKUŞ, Y. (2003). *İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Rollerine Sahip Olma Düzeylerinin Belirlenmesi (Adapazarı Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARAMUSTAFAOĞLU, O., ÖZMEN, H. ve AYWACI, H. Ş. (2004). Isı ve Sıcaklık Kavramlarının Öğrencilerin Zihninde Yapılanmasına Yönelik Örnek Olay İncelemesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 97-109.
- KARTALLIOĞLU, F. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Pilot Okullardaki Öğretmenlerin Yeni Program ve Pilot Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KAYA, Z., TÜFEKÇİ, S. ve BİLASA, P. (2010). Teknoloji ve Tasarım Eğitiminde Yapılandırmacılık Uygulamaları, *Eğitime Bakış*, 6(17), 20-29.
- KESAL, F. ve AKSU, M. (2005). Constructivist Learning Environment in Elt Methodology II Courses. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 118-126.
- KOCABEY, A. (2008). *2005 İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KORKMAZ, İ. (2006). Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi, *I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Bildiriler Kitabı (249–260), Ankara: Kök Yayıncılık.
- KÜÇÜKÖZER, H., BOSTAN, A., KENAR, Z., SEÇER, S. ve YAVUZ, S. (2008). Altıncı Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Göre Değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 7(1), 111-126.
- OĞUZ, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Gelişim Dosyası, Başarı Testi ve Tutum Puanları Arasındaki İlişki, *D.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 2008(21), 45-60.
- ORHAN, A. T. ve BOZKURT, O. (2005). İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi, M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed.) *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Eğitiminde Yapılandırmacılık* (ss. 121-142), Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZDEMİR, M. S. (2005). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına (I-V Sınıflar) İlişkin Görüşleri, *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bildiriler Kitabı (573-581), Denizli, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZDEN, Y. (2003), *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara, Pegem A Yayınları.
- ÖZMEN, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- SABAN, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

- SAĞLAM, H. İ. ve BİLGİLİ, A. S. (2006). Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006(14), 271-285.
- SARIGÖZ, O. (2008). *Yapısalcılık Kuramının Fen Bilgisi Öğretimine Uygulanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SAYGIN, Ö., ATILBOZ, N. G. ve SALMAN, S. (2006). Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Biyoloji Dersi Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlılığın Temel Birimi-Hücre, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 51-64.
- SEMERCİ, Ç. (2001). Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 429-440.
- SERT, N. (2008). İlköğretim Programların Oluşturmacılık, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 291-316.
- SÖNMEZ, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- ŞAHİN, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- ŞAŞAN, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim*, (74-75), 49-52.
- ŞENGÜL, N. (2006). *Yapılandırmacı Kurama Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğretim Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa: C.B.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- ŞİMŞEK, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- VURAL, M. (2005), *İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları*, (1-5. Sınıflar), Erzurum, Yakutiye Yayıncılık.
- YANPAR, T., HAZER, B. ve ARSLAN, A. (2006). 10. Sınıf Çözünürlük Konusunda Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Grup Çalışmalarının Kullanılması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 113-121.
- YAPICI, M. ve LEBLEBİCİLER, N. H. (2007). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri, *İlköğretim Online*. 6(3), 480-490.
- YAŞAR, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8, (1-2), 68-75.
- YAŞAR, Ş. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü, *Eğitime Bakış*, 6(17), 15-19.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, B. (2006). *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YURDAKUL, B. (2007). Eğitimde Yeni Yönelimler, Ö. Demirel (Ed.) *Yapılandırmacılık* (ss. 39-65), Ankara, Pegem A Yayıncılık.