

GİRİŞ

Bilginin hızla yenilenerek geliştiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Türkiye, özellikle son yıllarda, etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eğitim sistemimizin düşünsel alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır (Başaran, 1994). Bu bağlamda, bugün uygulanmakta olan öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapı, katı davranışçı bir anlayış değil, yapılandırmacı bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılandırmacılık kuramı, eğitime bütüncül bir dünya görüşü, işbirliği, çeşitlilik ve eşitliğe saygı, özerklik ve öz farkındalığı destekleme, başarıya doğru rehberlik etme, dünyadaki ilişkileri sorgulama, eğitim uygulamalarını değerlendirme, hayatı her açıdan tartışma, dünya ve toplumlardaki güç ilişkilerine karşı eleştirel olma gibi görüşler getirerek, son aşamada gerçek demokrasinin gelişmesine katkı sağlamak amacındadır (Yurdakul, 2005a).

Yirmi birinci yüzyılda eğitim programlarından, öğrencilere çok yönlü bakış kazandıran; soyut, eleştirel, yaratıcı, bağımsız düşünme, problem çözme ve iletişim becerileri, bilgi üretme, öğrenmeyi öğrenme, kendini değerli bir varlık olarak bilme-görme, kendi elinde var olan öz varlıklarına güvenme, farklılıklara saygı göstermeyi kazandırma isteği-beklentisi vardır (Özden, 2005).

Etkili, verimli, ilgi çekici, öğretim çalışmalarının temelinde çoğu zaman sağlam bir öğrenme kuramı vardır. Bu öğrenme kuramını, uzun ve geniş araştırmalar sonucunda insanların nasıl öğrendiğine dair ortaya koyduğu çeşitli genelleme ve ilkeleri içeren bir model ya da sistem olarak çerçevelemek mümkündür. Genel olarak her öğrenme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışı içeren varsayımlara da sahiptir. Dolayısıyla öğretim amaçları, içeriğin düzenlenmesi, öğretimin yapılması ve değerlendirme etkinlikleri gibi konular ve olaylar seçilmiş olan öğrenme kuramını ya da onun temelinde yer alan felsefi görüşü anlatır. Öğretmenlerin kendi öğretim

uygulamalarını hazırlamaları ve bu uygulamaları sırasında ortaya çıkan problemleri çözmek için, öğrenmeyi farklı açılardan inceleyen ve bazen de birbirine zıt olabilen kuramları yakından bilmeleri gerekir (Deryakulu, 2000).

Günümüzde uluslararası mesafelerin azalması ve bireyler arasındaki ilişkilerin karmaşıklaşması, dünyayı, çeşitli uluslardan bireylerin kolaylıkla ilişki kurduğu ve bir araya geldiği küresel bir köy haline dönüştürmüştür. Bu küresel köy içinde bireysel ilişkileri daha da sağlamlaştıracak etkili bir yabancı dil eğitimi gereksinim vardır. Yabancı dil eğitimi, yenedünyanın yeni özellikleri olan, dünyadaki çeşitliliğe saygıyı ve kültürler arası hoşgörüyü geliştirmek için önemli bir araçtır. Dil konusu bugüne değin pek çok bilimsel bilim adamını toplum bilimcileri ve özellikle son yıllarda dil bilimcileri düşündüren bir konu olmuştur (Demirel, 2004).

“İnsan, Toplum, Kültür ve Eğitim bağlantısı içinde kurucu ve örgüleyici bir öge olarak nitelenen dilin yapısal görünümünün çok karışık olduğu bilinmektedir” (Cem, 1978: 22).

“Dünya üzerinde konuşulan dil sayısı kesin olmamakla birlikte ortalama üç bin ile üç bin beş yüz arasında olduğu belirtilmektedir” (Dilaçar, 1968:28). Dünya üzerinde bu kadar çok dil olmasına karşın gittikçe artan uluslar arası ilişkiler, uluslar arası dilleriyle iletişimi yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinmesi ortaya çıkmaktadır. Ancak ikinci dil olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin başka ülkeler tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir. Bunu askeri sözleşmeler, tarihsel, kültürel ve ticari ilişkiler izlemektedir. Bu ilişkiler giderek ikili, üçlü antlaşmaları kıtasal blokları hatta dünya ölçüsüne varan örgütleri ortaya çıkarmaktadır (Demirel, 2004).

Türkiye bölgesel ve siyasal konumu açısından dünyanın en kritik yerinde bulunmaktadır. Günümüzde uluslararası ilişkilerin yoğunluk kazanması Türkiye’de diğer dillerin özellikle uluslar arası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen batı dillerinin öğrenilmesi bir gereksinme olarak ortaya çıkmış ve bunun sonucu olarak yabancı dillerin öğretimi okul programlarında yer almıştır.

Buna dayalı olarak, Türk Eğitim sisteminde, Yabancı dil öğretimi örgün eğitim kurumlarında zorunlu hale getirilmiştir. Bu zorunluluk programlarda ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren başlamakta ve lise dördüncü sınıfa kadar devam etmektedir.

Yabancı dil öğreniminin öneminden yola çıkarak bu çalışmada İngilizce dersinin yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak işlenişine dair öğretmen görüşleri, inceleme alanı olarak belirlenmiştir. Çünkü yeni bir dönüşüm modeli, ancak eğitim sisteminde ortaya çıkarak kendini kabul ettirir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, öğrenme–öğretme süreçlerini yönlendiren yeni bir akım olarak yapılandırmacılık kuramı doğrultusunda İlköğretim kademesindeki İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasıyla ilgilidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen problem ve alt problemlere cevap aranmaktadır.

2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim okulları birinci ve ikinci kademelerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak, İngilizce dersinin işlenişine ilişkin görüşleri nelerdir? Öğretmen görüşleri arasında, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, mezun olduğu okul, çalıştığı kurum ve branş değişkenleri açısından farklılıklar var mıdır?

2.1. ALT PROBLEMLER

Araştırmada, yukarıda genel olarak belirtilen araştırma problemine çözüm getirebilmek amacıyla şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlköğretim okullarındaki İngilizce dersinin yapılandırmacılık kuramı doğrultusunda işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına dayalı ders işlenişine ilişkin görüşleri, cinsiyete göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına dayalı ders işlenişine ilişkin görüşleri, öğrenim durumuna göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına dayalı ders işlenişine ilişkin görüşleri, mesleki kıdeme göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına dayalı ders işlenişine ilişkin görüşleri, mezun oldukları okula göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına dayalı ders işlenişine ilişkin görüşleri, görev yaptıkları okula göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına dayalı ders işlenişine ilişkin görüşleri, branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.2. DEĞİŞKENLER

1. Öğretmenlerin cinsiyetleri
2. Öğretmenlerin öğrenim durumları
3. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri
4. Öğretmenin mezun oldukları okul
5. Öğretmenin görev yaptıkları okul türü
6. Öğretmenlerin branşı

2.3. DENENCELER

1. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri arasında, cinsiyete göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

2. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri arasında öğrenim durumuna göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

3. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdeme göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

4. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri arasında mezun oldukları okula göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

5.İlköğretim devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri arasında görev yaptıkları okula göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

6.İlköğretim devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri arasında branşlarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yapılacak olan bu araştırma ile yapılandırmacı öğretim kuramının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olunması, İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki görev yapan İngilizce öğretmenlerine kaynak oluşturması amaçlanmıştır. Geleceğimizi emanet edeceğimiz çocuklarımızın başarılı birer birey olarak yetişmelerini sağlamak, özgüveni geliştirmiş, araştıran, öğrenen, soran, sorgulayan ve gerektiğinde hayır diyebilen çağdaş birer insan yetiştirmek hepimizin görevidir. Tüm bunları ilke edinen yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrencinin her alanda etkin olmasını sağlamaktadır. Bunun için okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramını ders işlenişinde daha etkin kullanmalarının dil öğretimine sağlayacağı yararların ortaya konması adına önemlidir.

4. SAYILTILAR

Araştırmaya katılan öğretmenler, araştırmada kullanılan ölçme aracını gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde ifade etmişlerdir.

5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar İli, merkez ilçe ilköğretim I ve II. kademelerinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında görev yapan 122 İngilizce öğretmeni ile sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları, yapılandırmacılık kuramına dayalı İngilizce ders işleme yöntemleriyle ilgili 52 maddelik ankete verilen cevaplarla sınırlıdır.

6. TANIMLAR

Yapılandırmacılık: “Yapılandırmacılık (constructivism), öğrencinin geçmiş öğrenmelerinden de yararlanarak, öğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir” (Yapıcı, 2007: 41).

Yapılandırmacı öğrenme ortamı: “Wilson’a göre yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrenenlerin problem çözme eylemleri ve öğrenme amaçlarını takibinde bilgi kaynağını ve gereçleri kullanırken birlikte çalıştıkları ve birbirlerine destek çıktıkları bir yerdir” (Kesal ve Aksu, 2005). Öğretmenlerden çok öğrencinin etkin olduğu kendi sorularını sorarak yanıtlarını aradığı, önbilgileri ile yeni bilgilerini bütünleştirerek anlamlı yapılar oluşturduğu bir öğrenme ortamıdır.

Geleneksel öğrenme ortamı: Güneş (2007:137) geleneksel öğrenme ortamını “öğrenme sürecini öğretmenin kontrol ettiği, bilgiyi öğrenciye aktardığı, öğretmen merkezli bir ortamdır. Öğretmenin ve genelde tek bir ders kitabının temel bilgi kaynağı olduğu, öğrenci-öğrenci ve öğrenci öğretmen etkileşiminin sınırlı olduğu durumdur” şekliyle tanımlamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YAPILANDIRMACILIK KURAMI

Bu bölümde literatür taramayla elde edilen bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

1. YAPILANDIRMACILIK NEDİR?

İngilizcede “constructivism” olarak adlandırılan “yapılandırmacılık” (Demirel, 2005:223), Türkçe, kaynaklara bakıldığında, “konstrüktivizm, oluşturmacılık, zihinde yapılandırma, yapısalcılık, bütünleştiricilik, yapılandırmacılık, inşacılık, kurmacılık, bütünleştirilicilik ” gibi farklı isimlerle ifade edilmektedir. Constructivism kavramına karşılık olarak bazı araştırmacılar *oluşturmacılık*, (Asan ve Güneş, 2005:105; Kabapınar, 2005; Kılıç, 2001; Semerci, 2003; Tezci ve Gürol, 2001; Yanpar, 2001; Yıldırım, 2004;), bazıları *yapılandırmacılık* (Demirel ve Yuradakul, 2004; Şaşan, 2002), bir kısmı *yapısalcılık* (Saban, 2005), diğer bir kısmı da *yapıcılık* (Alkan, Deryakulu, ve Şimşek, 1995; Deryakulu, 2000) terimlerini kullanmaktadır. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda genellikle yapılandırmacılık terimi kullanılmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada constructivism teriminin Türkçe karşılığı olarak “*yapılandırmacılık*” kullanılacaktır. Çünkü Constructivism, öğrenme ve eğitim bağlamında, terim olarak bilginin oluşturulmasına işaret eder.

Driscoll’a (Akt. Şengül, 2006) göre, “Yapılandırmacılık” bilginin ve öğretinin ne olduğunu, objektifliğin mümkün olup olmadığını tartışan, bilginin doğası konusunda felsefi bir açıklamadır. Bu felsefenin kökleri, Kant felsefesine ve 18. yüzyıl İtalyan filozofu Giambattista Visco’nun düşüncesine ve 20. yüzyıl’ın başında William James ve John Dewey gibi Amerikan Pragmatistlerine ve F. C. Barlet, Jean Piaget ve L.S. Vygotsky gibi isimlere dayandırılmaktadır (Aydın, 2007).

Bilginin ne olduğu ve nasıl olduğu ve buna bağlı diğer sorular uzun yıllar araştırılıp, tartışılmıştır. Pozitivist paradigmaya göre, gerçek nesnel, kişinin dışındadır, keşfedilir ve ortaya çıkarılır. Daha sonraları bu paradigmaya karşı farklı bir görüş ortaya çıkmış ve nesnellikten kaçınılmaya başlanmıştır. Sözü edilen bu yeni paradigmaya göre bilgi keşfedilmez, yorumlanır. Bundan dolayı bilgi, kişinin dışında (nesnel) değildir. Tersine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünmelerinden meydana gelir ve özneldir. İşte bu öznel gerçeklik üzerine kurulan kuram “yapılandırmacılık” olarak adlandırılmıştır (Kılıç, 2001). Bir başka açıklamaya göre eğitimde yapılandırmacılık, öğrencinin geçmişteki öğrenmelerinden de yararlanarak, ğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir (Yapıcı, 2007:41).

Yapılandırmacılık kuramı bireysel keşif üzerine temellendirilmiştir. Bu yaklaşımda, problem zme ön plandadır. Öğrencinin tam motivasyonu amaçlanmıştır. (Özerbaş, 2007:611)

Çevremizdeki problemlerin genelde çok yönlü olması nedeniyle yapılandırmacılık kuramı, öğrencilerin çok yönlü ve kendi düşünce yapılarını oluşturabilmeleri için problemlerin üzümünü kendilerinin keşfetmeleri gereği ön plana çıkmaktadır.

Öğretme-ğrenme sürecinde yapılandırmacılık kuramın en önemli nedeni, öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgiler ve geçmiş deneyimlerinin öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlendiren zengin bir kaynak olarak görülmesidir. Yani ğrenciler yeni bilginin birer alıcıları değil, etkin üreticileridir. Yapılandırmacılık kuramı öğrenmeyi öğrencilerin var olan bilgisini toplumsal bağlam ve üzülecek sorun arasındaki etkileşim olarak açıklar. Bu bilgiler göz önüne alındığında yapılandırmacılık kuramında ğretim; öğrencilerin anlamları, öğretme- öğrenme sürecinde yapılandırmacılık kuramının en önemli nedeni, öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgiler ve geçmiş deneyimlerinin öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlendiren zengin bir kaynak olarak görülmesidir. Yani ğrenciler yeni bilginin birer alıcıları değil, etkin üreticileridir. Yapılandırmacılık ğrenmeyi öğrencilerin var olan bilgisini toplumsal bağlam ve üzülecek sorun arasındaki etkileşim olarak açıklar. Bu bilgiler göz önüne alındığında yapılandırmacılık kuramında ğretim;

öğrencilerin anlamları, işbirliği içinde yapılandırabilecekleri bağlaşik bir öğrenme ortamıdır, denilebilir (Özerbaş, 2007).

1.1.YAPILANDIRMACILIĞA TARİHSEL BAKIŞ

Bilginin ne olduğunu, nasıl oluşturulduğunu yani bilginin doğasını açıklamaya çalışan yapılandırmacılık son yıllarda giderek daha fazla önem kazanmış ve uygulanmaya başlanmış olmasına rağmen yeni bir fikir olarak kabul edilmemektedir. Geleneksel öğrenme kuramlarının aksayan yönlerine karşı oluşturulmuş, yeni bir kuram olmasına rağmen kökleri eskilere dayanmaktadır. Yapılandırmacılık ABD’de son yıllarda etkili olmaya başlayan birçok filozof, psikolog ve eğitimcinin çalışmalarına dayanan bir bilgi kuramıdır.

Yapılandırmacılık kuramının temelleri “bilgi sadece algıdır” diyen Socrates, Plato ve Aristo’nun çalışmalarına kadar dayanmaktadır. Plato yapılandırmacılığı Socrates’in öğretim yöntemini izleyerek kullanmıştır. Sokrates öğretmez, düşünmeyi, çelişkileri, örtüleri açıp gerçek kavramları ortaya çıkarır (Aytaç, 1992). Socrates öğrencilerine içgörüselle sorular sorarak, onların bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlamıştır.

“*Tek bildiğim şey hiçbir şey bilmediğimdir*” (Akt. Aydın, 2007:67) diyen Socrates; duyumla bilgi arasında ilişki kuran Aristo; nesnelere niteliklerini birincil ve ikincil olarak ayırıp, birincil niteliklerin duyuma ait olduğunu ve nesnel olmadığını, bu açıdan bildiklerimizin aslında idealarımız olduğunu söyleyen J. Locke; J. Locke’un birincil ve ikincil nitelik ayrımını yadsıyıp, deneyciliği mantıksal sonucuna götürerek, varlığı algılamaya indirgeyen ve var olmak algılanmaktır diyen G. Berkeley; onkolojik gerçekliğin bilinemeyeceğini, bilinebilir olanın sadece görünüş olduğunu ve bu görünüşün de anlığın ve görünün kategorileri tarafından belirlendiğini söyleyen Kant; bildiğimizin sadece zihnimizde imgesini oluşturduklarımızdan ibaret olduğunu ileri süren Vico; tüm bilginin belli bir perspektifin ürünü olduğunu söyleyen ve modern bilginin nesnelliği vurgusuyla duyguları öldürmeye çalıştığını ileri sürerek onu eleştiren F. W. Nietzsche; bilgiyi ve doğruyu araçsallaştırıp, özne-nesne ayrımını yadsıyan ne nesnel bilginin olamayacağını savunan J. Dewey; bilginin belli bir kültürün ürünü olduğunu, bu yüzden onun sosyo-kültürel açıdan koşullu olduğunu ve bu haliyle evrensel ve

nesnel bilgiden söz edilemeyeceğini ima eden T. Kuhn ve bilgide dile vurgu yapan ve dilin sınırıyla bilginin sınırını özdeşleştiren Wittgenstein gibi düşünürlerin kuramından etkiler taşıdığını söylemek olasıdır (Aydın, 2007). Ama yinede tüm bu düşünürlerin yapılandırmacılığı birebir tanımladıkları söylenemez, sadece onların görüşlerinin uzantıları bilişsel, toplumsal ve radikal yapılandırmacılığa temel oluşturmuşlardır.

Von Glasersfeld'e göre ilk yapılandırmacı düşünür Giambatista Vico'dur. Vico 18.yüzyılda "*insan beyni ancak kendi yarattığını bilebilir*" diyerek temel fikrini açıklamıştır (Glasersfeld, 1995). "*Bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir*" diyerek aslında yapılandırmacılığı savunmuştur. Yapılandırmacılığın eğitimdeki anlamını oluşturan "*Bilgi, dünyadaki etkinlik ya da işlemlerin ürünü olarak ortaya çıkar*" fikrini Vico'dan sonra Piaget kullanmıştır. Hatta John Dewey'in de bu iki felsefeciden etkilendiğini söylemek mümkündür (Olssen, 1996).

Yine ilk yapılandırmacılardan olarak kabul edilen Immanuel Kant "*Saf Aklın Eleştirisi*" adlı tezinde yeni bilgi ve önceki yaşantının işlevsel uyumunu incelemiştir. O, zihnin kuralları doğadan çıkarmadığını, bu kuralları doğaya verdiğini düşünmüş ve gözlem, deney ve genel kurallara dayanan Newton psikolojisinin sayıtlılarına karşı olduğunu ifade etmiştir. Kant "*Bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir*" diyen Vico'nun bu fikrini geliştirerek insanın bilgiyi almada aktif olduğunu, yeni bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirdiğini ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yarattığını savunmuştur. Kant'a göre bireyler bilgiyi aktif bir şekilde alır, önceden kabul ettiği bilgiye bağlar ve kendi yorumu haline getirirler (Cheek, 1992). Kant ve Vico ile beraber Berkeley ve pragmatistlerde günümüz yapılandırmacılığına büyük katkıda bulunmuşlardır.

1920'lerde bilginin nereden geldiği konusun tartışılırken, deneyselciler (empiricism) ve doğalcıların (nativism) açıklamaları öne çıktı. John Locke ve Edward Thorndike gibi deneyselciler insanların doğduklarında zihinlerinin boş bir levha gibi olduğunu, bilginin sonradan bu levha üzerine yazıldığını savundular. Örneğin kişinin renklerle ilgili herhangi bir deneyimi yoksa, ne kadar zeki olursa olsun renk ile ilgili bir fikir oluşturamaz (Philips 1995). Locke'a göre, bireyin öğrenmek için doğuştan getirdiği becerileri ve potansiyelleri vardır. Locke, yeni

doğan bir bebeğin hiçbir Şey bilmediğini ancak doğar doğmaz duyuları (görme, koklama, iŐitme, tat alma, dokunma) yoluyla çevresini tecrübe etmeye baŐladığını söyler. İnsan, hafıza yeteneğine sahiptir. Duyular yoluyla edilen tecrübeler zihinde belli bir süre saklanır, daha sonra birey, bu tecrübenin sayesinde daha karmaşık fikirler meydana getirmeyi öğrenir (Saban, 2005).

Fröbel ise çocuktaki faaliyetleri, kendi kendine hareketi, bir Şey yapma isteğini ve yapılandırma zevkini görerek Şöyle söyler: ‘ocuklukta oynanan oyunlar bütün hayatın çekirdeği gibidir. İnsan onlar aracılığıyla gelişir, olgunlaŐır ve böylece meydana çıkmış olur, insanın en iyi ve en derin yetenekleri bu oluŐumlarla yükselir. Bu sebeptendir ki, okul çocuğa oyunlar oynayacağı, iş yapacağı olanakları vermelidir (Tonguç, 2004).

Bruner’in, keŐfetmeye dayalı öğrenme kuramında, deney, gözlem araştırma, görüşme, görüşlerini savunma gibi yöntemler kullanılmaktadır. Öğrenciler bu yöntemleri kullanarak kendi görüşlerini yapılandırırılar. Burada öğretmenin rolü çok güçlüdür ve öğrenciye rehberlik etmektir (Sutherland 1992).

Yapılandırmacı görüşün sistemleŐmesinde Wond, Ausubel ve Titchener gibi eğitimcilerle, Saussure, Jakopsan ve Levi Strauss gibi düşünürlerin adları geçmektedir.

“20. yüzyılda yapılandırmacılığın epistemolojik temelleri ortaya koyan bakış açısı, Kuhn, Wittgenstein ve Morty ile ortaya çıkmıştır. Onlar bilginin dış gerçekliğin temsili değil, bireyler tarafından oluşturulan bir yapı olduğu fikrini savunmuŐlardır “(Duffy ve Cunningham 1996:72).

Rousseau ise öğrenmenin duyular, deneyimler ve aktiviteler yoluyla gerçekleŐtiđine inanır. Bilgi duyular yoluyla keŐfedilir, karŐılaŐtırılır ve deneyimlerle yargılanır. Bunun için Rousseau; eğitimin, çocuğun eğitim aldığı basamağa uygun olacak biçimde ayarlanmasını, yani çocuğun her gelişim dönemindeki ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde olması gerektiğini ifade etmektedir (Aytaç, 1992).

Rousseau gibi, yaparak öğrenme ve durum tabanlı öğrenmenin en büyük öncülerinden olan John Dewey’de geleneksel eğitim anlayıŐındaki ezberciliğe

karşıdır ve eğitimin yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olduğunu düşünür (Duffy ve Cunningham 1996).

Aynı şekilde Pestalozi’de “Öğrencilerin zihninin etkileri, gözlem ve deneyimler aracılığıyla algılanmaktadır.” der. Eğitimin amacının, insanın doğasında gizli olan iç kuvvetleri geliştirmek olduğunu söyler. Ona göre insan, bilgisini ve kuvvetini işiyle ilgili alanlarda geliştirir (Tonguç, 2004).

Dewey’e göre her şey değişir. Değişmeyen ise doğal ortamlarda sürekli değişecek olan deneyimlerdir. İnsan için esas olan budur. Zihin deneyimlerin sayesinde gelişir. Dolayısıyla, birey çevresiyle etkileşim içindedir ve sürekli gelişip, değişen bir canlıdır (Tezci ve Gürol, 2001). Dewey öğrencilerine, onların ilgisini çekecek, aktif olarak katılabilecekleri araştırma yapabilecekleri projeler yaptırılması gerektiğini vurgular. Dewey’in öğrencisi olan Kilpatrick de düşüncenin kişi ile çevre arasındaki uyum olduğunu söyler. Kilpatrick, proje çalışmalarında öğrenci özerkliği üzerinde Dewey’den daha fazla durmasına rağmen, Dewey gibi proje çalışmalarının, eğitim programının merkezinde olması gerektiğine inanır (Marlowe & Page 1998). Çünkü proje çalışmaları öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu artırır, sıkıcı okul çalışmalarını anlamlı aktivitelere dönüştürür ve aynı zamanda öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırır.

Yapılandırmacılık kuramının gelişimini önemli şekilde etkileyen diğer iki bilim adamı da Piaget ve Vygotsky dir. Piaget ve Vygotsky ‘nin görüşlerine dayalı olarak yapılandırmacılık iki ana temel gruba ayrılmıştır. Bunlardan biri Bilişsel (cognitive approach) diğeri de Sosyal yapılandırmacılıktır (social approach). Bilişsel yapılandırmacılık Piaget, sosyal yapılandırmacılık ise Vygotsky’nin kuramına dayanır. Piaget’ın bu teorisi, günümüzde Von Glasersfeld ve Fosnot tarafından desteklenir. Piaget, bilginin, bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşimi sırasında ortaya çıkar demesine karşın sosyal yapılandırmacılığı savunan Vygotsky ise bilginin kültür ve dil ile gerçekleştiğini savunmaktadır.

Sonuç olarak yapılandırmacılık kuramı, bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır denebilir. Yapılandırmacılık kuramında öğrenme; insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir; yani öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç-süreçtir. Bu durumda birey; dışarıdan gelen

uyarıcıları pasif bir alıcısı olarak değil, aktif özümleyici ve davranış oluşturuçu olarak benimse. Çünkü insan zihni boş bir depo değildir ve bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanamaz. Dolayısıyla, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bunun için; öğretmen, sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi öğretim stratejilerine daha fazla yer vermelidir. Böylece öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı veya bir kılavuz olacaktır (Saban, 2005: 79).

2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMLARI

Yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı gibi gözükse de aslında bir felsefedir. Kısaca dünyayı görme ve algılama şeklidir denilebilir. Yapılandırmacılık kuramı, bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir kuramdır. Bu nedenle yapılandırmacılık bir kuramlar bütünüdür ve genel olarak bu kuramların her birinin anlamını oluşturmada öğrenenlerin etkinliklerini merkeze aldığı ileri sürülmektedir (Yurdakul, 2005b).

Yapılandırmacılığı, öğrencilerin belli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları, bilginin doğası ve yapılandırma sürecinin nasıl olduğu ve nelerden etkilendiği gibi sorulara yanıt bulmaya çalışan, öğrenmeyi bir anlam yapılandırma süreci olarak ele alıp, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığını savunan öğrenci merkezli bir öğrenme kuramı olarak tanımlayabiliriz (Yapıcı, 2008: 549-570).

Yapılandırmacı kuramlarda öğrenenler etkin rol oynar, anlama seçerek ulaşır ve kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığıyla bütün olarak yapılandırır. Bu nedenle, “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları” temel boyutlarıyla eğitimde en yaygın kullanılan bilişsel yapılandırmacılık ve sosyo-kültürel yapılandırmacılık üzerine odaklanır.

2.1. BİLİŞSEL YAPILANDIRMACILIK: J. Piaget

Bilişsel (gelişimsel) yapılandırmacılık Piaget’ın zihinsel gelişim teorisine dayamaktadır. Yapılandırmacı teori, dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin var

olduğunu savunur. Bilişsel gelişim, insanın dünyayı anlamaya, algılamaya yönelik zihinsel etkinliklerin gelişmesi ve etkili olmasıdır. *Piaget*'e göre zihinsel gelişim bir dizi evre yoluyla oluşmaktadır. Bilişsel yapılar (şemalar, zihinsel modeller vb.) bireyin deneyimlerine anlam kazandırır ve onları düzenler. Böylece birey bilgisini geliştirmiş olur. Öğretmenin görevi, öğretilecek bilgiyi öğrencinin anlayacağı biçime getirmektir. Öğretim programı, öğrencinin yeni bilgileri devamlı olarak önceki bilgilerinin üzerine ekleyebilmesine göre düzenlenmelidir (Ergün, 2003).

Bilişsel yapılandırıcılık, eğitimcilerin dikkatlerini öğretilenlerden alıp, yapıyı açıklamak için kendi modellerini oluşturma sürecindeki öğrencilere verilmesini vurgular. *Piaget*'a göre öğrenmenin temeli keşfetmektir. Buna bağlı olarak “Anlamak keşfetmektir” ya da “Öğrenme, keşfederek anlamlandırmaktır” denebilir. Bundan dolayı öğrenen, ilgisini çeken etkinliklerle yeni bilgileri keşfederek anlamalıdır. Yani öğrencinin aktif katılımıyla bilgileri keşfetmesi, anlamlandırması ve zihninde adım adım yapılandırması gerekmektedir (Yurdakul, 2005b). *Piaget* zihinsel gelişim sürecinin merkezine bireyi yerleştirmiş ve bu işin en önemli noktası haline getirmiştir. İşte bu noktada bilginin doğasıyla ilgili olarak ortaya üç kavram çıkar. Bunlar *özümseme*, *uyum* ve *dengelemedir*. *Piaget*'a göre zekâ, çevreye uyum sağlama gücüdür. Buna göre birey karşılaştığı yeni durumu eski bilgisi ve deneyimini kullanarak tanımlamaya, yani *özümsemeye* çalışır. Bir başka deyişle *özümseme* yeni bilgileri ve durumları zihinsel yapıya oturtma işlemidir. Eski bilgilerinin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihninde yeni bir kavram yaratarak bu yeni duruma *uyum* sağlar, yani önceden var olan zihinsel şemaları, yapıları değiştirerek, yeniden düzenler ve yeni duruma uygun hale getirerek çevreyle uyum sağlar. Böylece zihinde bu yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuştur ve bu yeni durumla karşılaşıldığında zihinde bozulan *denge* yeniden sağlanmış olur. Yani dengeleme, ön bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirmek için yapılan zihinsel etkinlikleri kapsar. Önce sandalyeyi görüp tanıyan bir çocuk tabure ile karşılaştığında onu zihninde daha önceden yapılanmış olan sandalye ile karşılaştıracak ama onun tam olarak sandalyeye benzemediğini fark ettiğinde zihninde bir dengesizlik yaşayacaktır. Karşılaştığı bu yeni nesneyi sandalye ile benzerlik ve ayrılıklarına dikkat ederek anlamaya, yani *özümsemeye* çalışır. Zihninde tabure kavramı oluştuğunda *uyum* durumu gerçekleşir. Her iki kavramı

uygun nesnelere için kullanmaya başladığında zihnin yeni bir denge durumuna geçmiş olur (Özden, 2005; Yurdakul, 2005a; Uşun, 2007).

Piaget'in kuramının eğitsel yorumları Yurdakul'a göre (2005b) şöyle sıralanabilir:

1. Eğitim programlarını düzenlerken her gelişim düzeyindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri dikkate alınmalıdır. Çocukların bilişsel gelişim seviyeleri dikkate alınmalı, onların gelişimsel olarak yapacakları onlardan istenmemelidir.

2. Zihinsel yapıların oluşturulması için öğrencilerin öncelikle amaca ulaşma adına tekrar yapmaları ve hareket şemalarını içselleştirmeleri gerekir. Öğrenenlerin istenilen amaçlara ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için fırsatlar yaratılmalıdır.

3. Öğrenenlere sonraki fikirlerin alt yapısını oluşturacak şekilde yardımcı fikirler, onların var olan yanlış anlamlarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri değişik yaşantılar sağlanmalı, düşünceleri geliştirilmelidir.

4. Öğrenenlerin yeni bir şema oluşturulmaları yanı sıra, önceden var olan şemalarını geliştirmeleri için özümleme ve düzenlemenin dengelenmesi gerekir.

5. Çocukların doğuştan getirmiş oldukları bilimsel özellikleri ortaya çıkarmalarına yardım edecek fırsatlar verilmeli, yardımcı olunmalı, bundan dolayıdır ki doğal merakın ortaya çıkması sağlanmalıdır.

6. Yanlışlıklara ve nedenlerine duyarlı olunmalı, yanlış vurgulanmadan üzerinde durulmadan, fikrin altında yatan sebeplere odaklanmalıdır.

7. Yeni bilişsel yapıların temel teşkil ettiği, yenilerinin bunların üzerine inşa edildiği düşünülerek öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır.

Piaget'a göre bireyin bilişsel gelişimi hiyerarşik olarak aşağıdaki gibi gerçekleşir. Bu yapı bütün bireylerde evrenseldir. Kültürden kültüre değişikliklerin gerçekleşme yaşları değişse de, kurgu ve sıra aynı şekildedir. Bu öğrenme ve zihinsel gelişim dört aşamada gerçekleşir (Güneş, 2007; Keklik, 2008; Senemoğlu, 2005; Yapıcı ve Yapıcı, 2007).

Duyuşsal Motor Dönemi

İşlem Öncesi Dönemi

Sembolik Dönem

Sezgisel Dönem

Somut İşlemler Dönemi

Soyut İşlemler Dönemi

1. Duyusal Motor Dönemi: Bu aşama 0-2 yaş dönemi arası çocukları kapsar. Bu dönem çocukların beş duyusunu kullanarak hareketleriyle çevreyi tanımasını ve bu yolla zihnini geliştirmesini sağlar. Böylece çocuk öğrendiklerini zihindeki duyusal motor şemalarının içine yerleştirir.

2. İşlem Öncesi Dönemi: Bu dönem 2-7 yaş arasıdır. Çocuk daha çok somut işlemleri yapabilmekte ve somut işlemlerde belirli düşünce kurallarını uygulayabilmektedirler. Bazen soyut öğelerle de işlem yapabilmektedirler. Bu dönemde çocuk ben merkezlidir.

3. Somut İşlemler Dönemi: Bu dönem 7-11 yaş arası dönemi kapsamaktadır. Bu dönemdeki çocukların düşünme sistemleri daha fazla gelişmiş durumdadır. Somut işlemler dönemine giren çocuk büyüklük, uzay, ağırlık, hacim, sayı ve zaman konularında akıl yürütmeye ve ilkel bir mantık kullanmaya başlamıştır. Gene bu dönemde nesnelere belirli niteliklerine göre düzenleyebilmektedir. Bu dönemde çocuk sınıflama ve sıralama konularında da başarılıdır. Nesnelere somut olması ile bağlantılı olarak sınıflama yapılabilir.

4. Soyut İşlemler Dönemi: Bu aşama 12 yaş ve sonrası kapsar. Çocuğun bilişsel gelişimi daha yetkin hale gelir. Bu dönemde çocuk, nesnelere mantığını soyut olarak kavramakta, tümevarım ve tümdengelim soyut olarak yapabilmektedir. Ayrıca düşünceyi yorumlama, düzeltme ve geliştirme gibi zihinsel becerileri giderek geliştirmektedir. Çocuk artık soyut düşünceleri analiz edebilmekte soyut kavramları daha rahat anlayabilmekte ve analiz ettiklerini sentezleyebilmektedir. (Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Piaget'in kuramının eğitsel çıkarımları ise Senemoğlu (2005) ve Uşun'a (2007) göre şu şekilde sıralanabilir:

Eğitim programlarını düzenlenirken her bir gelişim seviyesindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmalı, onların gelişimsel olarak yapamayacağı beklentiler oluşturulmamalıdır.

Zihinsel yapıların yaratılması için öğrenenlerin öncelikle amaca ulaşmada tekrar yapmaları ve hareket şemalarını içselleştirmeleri gereklidir. Öğrenenlerin hedeflere ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için olanaklar yaratılmalıdır. Öğrenenlere; sonraki fikirlerin öncüsü olarak hizmet edebilecek yardımcı ya da rehber fikirler, onların var olan yanlış anlamlarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri alternatif yaşantılar sunularak, düşüncelerinde gelişim sağlanmalıdır. Öğrenenlerin yeni şema geliştirmeleri yanında, var olan şemalarını geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır. Çocukların doğuştan getirdiği bilimsel özelliği yansıtmalarına yardımcı olunmalı, bunun için doğal merakın açığa çıkışı teşvik edilmelidir. Yanlışlara ve nedenlerine karşı duyarlı olunmalı, yanlış vurgulamak yerine fikrin altında yatan nedenler araştırılmalıdır. Yeni bilişsel yapıların eskilerinin üzerinde kurulduğu düşünülerek öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin önbilgileri dikkate alınmalıdır (Senemoğlu, 2005; Uşun, 2007).

Piaget, gelişimin aşamalı bir seyir izlemesi gerekliliğini savunur. Çocukların ilk kez yaptığı değişik görevlerin görülme yaşı; kuramın kültürler arası uygunluğu; çocukların ne yapmadığı yerine ne yapabildiğine odaklanılmaması; işlem öncesi dönemi daha ayrıntılı inceleyip somut işlemler dönemini yeterince incelememesi; tüm yetişkinlerin soyut işlemler dönemine ulaşması gibi konularda eleştiriler almaktadır. Bunun yanında, Piaget'a bu düşüncelerinden dolayı daha fazla eleştiriler getirilmekte ve eğitimde uygulanan yapılandırıcılığın Neo-Piagetian görüşlerin bir uzantısı olduğu kabul edilmektedir (Yurdakul, 2005b).

Piaget'ın bu kuramının temel varsayımlarını şu şekilde özetlenebilir (Aydın, 2007):

İnsan zihni ve biyolojik organizmalar benzer biçimde işler. Çünkü her ikisi de sürekli çevreyle iletişim içerisinde organize olmuş sistemlerdir. Bilgi bireyin çevreyle iletişiminin bir ürünüdür ve birey tarafından, bilişsel yapılar aracılığıyla yapılandırılır. Bilişsel gelişim özde düşünsel, mantıksal gelişimi ifade eder ve çocukluktan erişkinliğe doğru gittikçe mantıksal düşünme ağır basar. Bilişsel gelişimin sonuçları olarak; eylem şemalarının oluşması, somut ve soyut işlemler, bilişsel gelişimin öğeleri olarak; özümleme, uyumlulaştırma ve dengeleme ortaya

çıkıştır. Mantıksal düşünme yeteneği, akran ve öğretmen ile etkileşimle desteklenerek fiziksel nesnelerin deneyimleşmesini sağlar. Öğrenme, bireyin zihninde gerçekleşen bireysel-bilişsel yapılardan etkilenen bir süreçtir ve öğrenmede, özümseme, uyumlaştırma ve dengeleme önemli bir rol oynar (Aydın, 2006).

2.2. SOSYO-KÜLTÜREL YAPILANDIRMACILIK: L.S.Vygotsky

J. Piaget'ın ünlü Alman filozofu Immanuel Kant'ın kategorilerinden derin etkiler taşıyan bilişsel yapılandırıcılığın bilgi ve anlamı oluşturmada daha çok bireyi ön plana çıkardığı ve toplum süreçlerinin etkisine az yer verdiği gerekçesiyle eleştiren L.S. Vygotsky toplumsal süreçlere gönderme yapan yeni bir kuram oluşturmuştur (Aydın, 2007). Vygotsky öğrenmenin, Piaget'in savunduğu gibi, kişinin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, sosyal etkileşimin ve dilin de bu süreçte önemli bir yer aldığını söyler (Özden, 2005:59). Vygotsky, öğrenmenin, bireyin sosyal çevresinde yaşadığı çeşitli sosyal etkileşimlerle gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Çocuklar kültürel gelişim süresinde, kendi deneyimleriyle aile ve çevresinin yardımıyla çeşitli bilgiler öğrenmektedirler. Bu bilgiler karşılıklı iletişim ve dil sayesinde çocuğun zihninde yapılandırılmaktadır. Bir başka ifadeyle çocuğun öğrenmesi, dil ve sosyal etkileşime dayalı olarak gerçekleşmektedir (Güneş, 2007).

“Vygotsky'ye göre, öğrenme gelişmeye dayanır, ama gelişme öğrenmeye dayanmaz. Etkili öğrenme gelişimi hızlandırır. Öğrenme, problem çözmek, çelişkileri gidermek ve anlama bütünüdür.” (Aydın, 2007: 16).

Vygotsky, toplumcu Marksist gelenekten etkilenmiştir. Vygotsky'ın anlam oluşturmada özellikle üstünde durduğu ve çok önem verdiği iki olgu bilginin inşası ve anlam oluşturmadır. Bunlardan birincisi, bilgi ve inşasında, sosyal öğrenmelerin, yani arkadaşların ve çevredeki büyüklerin rolü, bir diğeri ise psikolojik araçlardır. Bu araçlar dış dünya ile teması sağlar. Mantık, sembolik düşüncüler, kavramlar, düşünce kalıpları, işaretler, sayıtlılar ve sözcükler, insanların birlikte yaşadıkları bir dünya inşa ederken kullandıkları araçlardır ve bunlar sadece sosyo-kültürel koşullara bağıdırlar (Ergün ve Özsüer, 2006). Öğrenen yeni bir psikolojik araç edindiğinde zihninde yeni ufuklar açılır.

Vygotsky'a göre dil zihinsel becerileri, işlemleri ve süreçleri geliştirmekte, yani üst düzey düşünmeye yardım etmekte ve üst düzey zihinsel becerilerin (anlama-eleştirme-sorgulama-analiz-sentez vb. gibi beceriler) gelişmesine doğrudan katkı sağlamaktadır (Tezci, 2002).

Bireyde üst düzey zihinsel becerilerin gelişimi iki aşamada olur. Birey önce çeşitli kişilerle etkileşim yoluyla üst düzey zihinsel becerileri öğrenmekte ve kullanmaya başlamaktadır. Daha sonra birey bu becerileri içselleştirmekte ve giderek kendi üzerinde uygulamaya başlamaktadır. Sosyal yapılandırmacılık teorisinde öğrenme tek başına gerçekleşmemektedir. Çocuğun öğrenme potansiyeli, diğer bilgili bireylerle birlikte olduğunda ortaya çıkar. Başkaları ile birlikte olduğumuzda, kendi başımıza yapabileceklerimizden çok daha fazlasını başarırız. İnsanoğlunun başarısının arkasında başkalarıyla gerçekleştirdiği bu "işbirlikçi" çabanın payı büyüktür. Bunun için grup çalışmasına önem verilmelidir (Güneş, 2007; Uşun, 2007).

Vygotsky'nin konu ile ilgili görüşleri şöyle sıralanabilir (Kılıç, 2001; Yurdakul, 2005a).

Anlamlandırma: Kişinin içinde yaşadığı toplum ve kültür, bilgiyi anlamlandırmasında etkilidir. Çevremizdeki insanlar ve kültür, olayları algılamamızı ve anlamlandırmamızı etkiler. Bilgilerimiz bunların aracılığıyla oluşur.

İçselleştirme Kavramı: Bu kavram, gözlenen sosyal ortamdaki bilginin emilmesi ya da kazanılması anlamında kullanılmaktadır. Vygotsky'e göre bilgi ve becerilerin kazanılması ve öğrenilmesi, problem çözme sırasında sembollerini kullanma eğilimiyle ve sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. O'na göre çocuğun gelişiminde her fonksiyon öncelikle insanlar arasında sosyal olarak, diğer bir anlatımla, psikolojiler arası düzlemde, daha sonra da bireysel düzlemde, diğer bir anlatımla, çocuğun kendi zihninde, kendi psikolojisi içinde öze dönük olması üzerine, iki kez ortaya çıkmaktadır. Vygotsky'e göre sosyal süreçler psikolojik süreçleri yaratmamakta, buna karşın her iki süreç etkileşim içinde bulunmaktadır. Vygotsky için içselleştirme bir tür gelişimsel mekanizmadır. İçselleştirme kavramının içeriğinde kişinin edindiği bilgiyi ancak kendisinin kullanabileceği

yatmaktadır. Gözlenen ve bilgi edinilen etkileşimler, bireyin uzmanlığını arttırmaktadır. Ayrıca Vygotsky, düşünce ve dilin birbiriyle yakından ilişkili olduğunu, bu bağlamda dil gelişiminin karmaşık fikirlerin içselleştirilmesi için gerekli olduğunu düşünmektedir.

Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramında sosyal etkileşimin önemli bir yeri bulunmaktadır. O'nun, sosyal etkileşimin bilişsel gelişimi kolaylaştırdığı mekanizma modeli, çıraklığa benzemektedir. Burada bir çırak, gelişimin merkezinde, sorun çözmek için bir ustayla ortaklaşa ve yan yana çalışmaktadır. Gelişim, çırağın var olan bilgi ve becerileri geliştirmesi için işbirliği sırasında yapılanları kendine mal ederek, ortak bilişsel işlemleri içselleştirmesi üzerine kurulmaktadır (Senemoğlu, 2005).

Bilişsel Gelişim Araçları: Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır. Bunlar; kültür, dil ve çocuğun çevresindeki önemli kişilerdir. Bu araçların şekli ve kapasitesi, bilişsel gelişimi biçimlendirir ve hızını etkiler.

Destekleyici: Bir öğretmen ya da aile tarafından genellikle ortam aracılığıyla sağlanan yardım ve desteği açıklamaktadır. Yakınsal gelişim alanı içinde öğrenene nasıl yardım ve destek sağlanacağını betimlemektedir. Destekleyici, bilişsel gelişimi harekete geçirmenin etkili yollarından biridir. Destekleyicileri kullanan öğretmenler, bireylerin hem bilişsel yeteneklerinin gelişmesine hem de sosyal ve duyuşsal ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunmaktadır. Destekleyici, yakınsal gelişim alanı içinde, işbirliğine dayalı problem çözme etkinlikleri için önemli görülmektedir (Yurdakul, 2005b).

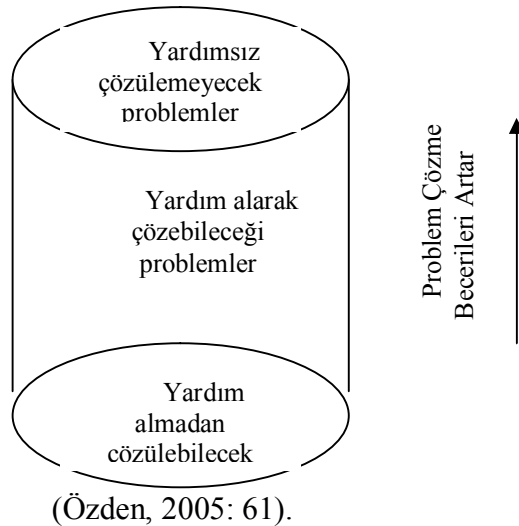
Vygotsky, anlam yaratmada yetişkinler kadar akranların etkisini de vurgulamaktadır. Çocuklar yetişkinlerin anlamlarını ve etkinliklerini akran işbirliği ile öğrenmektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenenlerin programı geliştirmedeki katkılarını göz ardı etmemelidir. Vygotsky, öğrenme-öğretme süreçlerinde daha yetenekli ve daha az yetenekli çocukların grup yapılarak birbirlerinin öğrenmesine yardım ettiği sosyal bir ortamın yaratılmasını önermektedir (Yurdakul, 2005a).

Yakınsal Gelişim Alanı (YGA): Vygotsky'nin öğrenme ve bilginin gelişimi konusundaki görüşleri, çocukların düşünmesinde yetişkinlerin önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Vygotsky'nin sosyal etkileşim vurgusu YGA ile

açıklığa kavuşmaktadır. Vygotsky bireyin manipüle edilmiş yaşantılarla öğrenemeyeceğini, buna karşın öğrenmenin sosyal olarak oluşturulabileceğini ileri sürmektedir. Vygotsky, yakınsal gelişim alanını, bir çocuğun kendi başına ulaşabileceği performans düzeyi ile bir uzmanın rehberliğinde ulaşabileceği performans düzeyi arasındaki aralık olarak değerlendirilmektedir. Çocukların yapabildikleri, deneyimlere ve kalımsal özelliklerinin etkileşimine dayalıdır. Yakınsal gelişim alanı, öğrenmenin olduğu yer ya da alandır. Anlamlandırma ise bu alandaki öğrenme işlemi tanımlar. YGA, bilişsel yapı ya da olgunluktan çok, üzerinde çalışılan konuyla ilgili ön bilgilerin açığa çıkarılmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen ve akran dayanışması, öğrencilere yakınsal gelişim alanı içinde bilgilendirme sağlayarak zihinsel gelişime yardım etmektedir (Özden, 2005).

Vygotsky'ye göre, kişinin gelişimi sonu olmayan bir silindire benzer. Bu silindir üzerinde, kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarıya doğru kayan bir yakınsal gelişim alanı vardır. Bu gelişimin alanını tabanı, kişinin yardım almadan çözebileceği problemler, tavanını ise kişinin yardım alsa bile çözemeyeceği problemler oluşturur. Tabanı ile tavanı arasında ise, kişinin yardım alarak çözebileceği problemler yer alır (Özden, 2005).

Şekil 1: Vygotsky'de Yakınsal Gelişim Alanı



Vygotsky'a göre öğrencinin öncelikle tek başına çözebildiği problemlerden başlamak gerekmektedir, daha sonra zor problemlerle öğrenmeye devam edilir, bu

dönemde öğretmeninin ya da arkadaşlarının yardımıyla gelişim silindirindeki yakınsal gelişim alanını daha üst noktalara çıkarılabilir. Vygotsky'nin bu teorisine göre, kişinin gelişimi sonsuzdur. Her seviyede yardım alarak çözebileceği problemler olduğu gibi, yardım alsa bile çözemeyeceği problemler olacaktır.

Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığı öğrenme kuramının temel özellikleri göz önüne alındığında insanın bilişsel etkinlikleri insan zihninin doğası, biyolojik yapısı, kültürel, tarihsel ve psikolojik gelişimi üzerine yapılandırılır. Bilgi, toplumsal-kültürel bir bağlamda inşa edilir. Dilsel-sembol sistemleri ise eylemsel olarak çevreye uyum sürecinde insanlar tarafından geliştirilmiştir. Dil ve kültür, bireylerin nesnel dünyasına anlamlandırmasını etkiler. Bilişsel gelişimin öğelerine göre, kültürün temel sembolleri ve kültürel gelişimi üzerinde düşünmeyi sağlar, karmaşık fonksiyonlar bireylerin toplumsal etkileşimiyle başlar ve yavaş yavaş anlamlar elde edilir ve anlamlar öğrenenler tarafından içselleştirilir. Çocuğun iletişim biçimi olarak ilk öğrendiği şey, konuşma ve diğer sembollerdir. Bundan dolayı çocuk yavaş yavaş düşüncenin yapısını ve düşüncesini yönetmeyi öğrenir. Öğrenme, toplumsal-kültürel bir ortamda dilsel bir bağlamda gerçekleşir ve sosyal etkileşimin bir ürünüdür. Öğrenmeler, salt gelişim dönemine bağlı değildir, çoğu kez gelişimin önündedir, çünkü öğrenme gelişimi etkiler ve yönlendirir. Bu yüzden kişinin kendi başına öğrenebileceği şey ile başkasının yardımı ile öğrenebileceği şey arasındaki farkı görmek önemlidir (Aydın, 2007).

Bryness ve Jaramillo'a göre (Akt. Yurdakul, 2005b), Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının eğitsel çıkarımları şu şekilde sıralanabilir:

Çocukların dışsal diyalogları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenenler model olmalıdır.

Öğretmenler, çocukların kendi kendilerine ilerlemelerine yardım etmek için onlara rehberlik eden destekleyiciler olarak davranmalıdır.

Öğretim, çocuğun o anki bilgi seviyesinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır. Öğretmenler, çocukların yakınsal gelişim alanı içinde öğretim süreçleri tasarlamalıdır. Çocuklar kapasitelerinin üstünde işlem yapamadıklarından uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içinde gelişmeleri sağlanır.

Çocukların bir beceriyi anlamlandırabilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir. İlk aşamada, öğretmenler beceriye örnekler vermeli ve ne yaptıklarına ve niçin yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalar getirmelidirler. İkinci aşamada, öğrenenler, öğretmen ne yaptıysa onu taklit etmeye çalışmalıdırlar. Üçüncü aşamada, öğrenenler beceriler üzerinde daha fazla hâkimiyet sağladıkça, öğretmenler yavaş yavaş geriye çekilmelidirler. Son olarak da öğrenenler beceriyi anlamlandırabilmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidirler. Öğrenen içsel kavramlarının daha doğru ve genel olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir (Senemoğlu, 2005).

Dil ve düşünce birbirleriyle yakından ilişkili olduğundan düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Çocukların dil becerilerinin gelişimine yardımcı olarak, onların düşünceleri de geliştirilebilir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramları kısaca karşılaştırılarak özetlendiğinde kuramlar arsasındaki küçük ayrıntıların nasıl şekillendiği açığa çıkarılabilir. Şöyle ki, Piaget'in kuramı 1960-1970'li yıllarda etkili olurken, Vygotsky 1980-1990'lı yıllarda daha etkili olmuştur. Vygotsky'nin fikirlerine verilen değerin artması, O'nun gelişimsel kazançları olgunlaştırması kadar sosyal etkiye de bağlamasında yatmaktadır (Aydın, 2007).

2.3. BİLİŞSEL VE SOSYAL YAPILANDIRMACILIK KURAMININ BENZERLİK VE FARKLILIKLARI

Vygotsky ve Piaget'in yapılandırmacı kuramlarındaki benzerlik ve farklılıkları şöyle açıklanmıştır:

Benzerlikleri şu şekilde sıralayabiliriz; Vygotsky bilimsel kavramların açıklanmasını, Piaget'in şema teorisine benzer biçimde yapmaktadır. Her iki kuramcıda taklit etmenin çocukların var olan gelişim düzeyleriyle oluşturulduğunu ileri sürmektedir. Vygotsky ve Piaget'in sosyal etkileşimi bilişsel gelişimde dikkate almada benzer düşünceleri paylaştığı söylenebilir.

Farklılıkları şu şekilde sıralayabiliriz; Bilişsel gelişim, Piaget'in kuramında daha çok içten dışa doğru, Vygotsky'e göre ise dıştan içe doğru gerçekleşmektedir. Piaget'in kuramında önce yetenekler olgunlaşmakta daha sonra çocuk karşılaştığı

görevlerde bu yeteneklerini kullanmaktadır. Vygotsky'nin görüşlerine göre ise, bireylerin içsel süreçleri diğer bireylerle etkileşimin etkisi altındadır. Çocuklar dış dünyadaki insanlar arasında etkileşimleri izleyerek ve diğerleriyle iletişim kurarak kendi gelişimlerine katkı sağlarlar (Yurdakul, 2005b). Sembolleştirilmiş problem çözme modelliği yapan, ya da bilimsel kavramların öğretimini gerçekleştiren yetişkinler olmaksızın çocukların düşünmesinin düşük seviyede kalacağını savunan Vygotsky'e çocukların kendi başlarına birçok fikri keşfedebileceklerini savunan Piaget'dan farklı düşünmektedir.

En etkili sosyal etkileşim modeli, Vygotsky'nin kuramında daha becerikli bir eşin rehberliğinde ortaklaşa sorun çözme anlamına gelirken; Piaget'ın kuramında ise, kendilerinin alternatif bakış açılarını karşılıklı olarak değerlendirerek birbirlerinin fikirlerini anlamaya çalışan eşit durumdaki bireyler arasındaki işbirliği anlamına gelmektedir. Vygotsky'nin kuramı daha sınırlı, ancak pek, çok konuda daha geçerli kabul edilmektedir (Uşun, 2007; Yapıcı, 2008; Yurdakul, 2005b). . Bunun yanında genel olarak Piaget'in ileri sürdüğü birçok temel süreci Vygotsky'in reddettiği ileri sürülmektedir.

Tablo 1. Bilişsel ve Sosyal Yapılandırıcılığın Prensipleri

Bilişsel Yapılandırıcılık	Sosyal Yapılandırıcılık
Birey, bilgileri yeniden organize ederek kendi kendine yapılandırır.	Bilgi, bireyin sosyal ve kültürel etkileşimleri sonucunda yapılandırılır.
Ham materyaller; birincil veriler veya interaktif materyaller kullanılır.	Özgün problemler; öğrenme ortamları gerçek dünya karmaşıklığını yansıtır.
Öğrenci özerkliği; düşünce ve öğrenme sorumluluğu öğrencilerin ellerindedir.	Takım seçimi ve ortak bilgiler; öğrenme grubunun deneyimleri ve ortak ilgileri üzerine kuruludur. Öğrenme etkinlikleri ilgili, anlamlı ve hem ürün hem sürece dayalıdır.
Anlamlılık ve kişisel motivasyon öğrenme kişisel düşünceler ve deneyimlerle ilgilidir.	Sosyal diyalog; çoklu çözümleri olan, kesinliği olmayan, yenilikler içeren aktiviteler kullanır, diyalogu ve fikir paylaşımını gerektirir.

Tablo 1'in Devamı	
Kavramsal organizasyon ve bilişsel çerçeve; bilgi, kavramlar, problemler, sorular, temalar, ilişkiler çerçevesinde organize edilir; aktiviteler; düşünce ve ilgili terminoloji ile tasarlanır.	Grup süreci ve yansımaları; grupların deneyim süreçlerini teşvik eder.
Var olan bilgiler ve yanlış anlamalar; var olan bilgiler üzerine kurulur ve yanlış anlamaları tespit eder.	Öğretmenin açıklamaları, desteği ve gösterileri; problemin aşamalarını gösterir ve istendiği zaman gerekli açıklamalarda bulunur.
Soru sorma; açık uçlu sorularla bireylerin araştırmalarını teşvik eder ve soru sorma alışkanlığı kazanmalarını sağlar.	Çoklu bakış açıları; problem ile ilgili çoklu anlayışların oluşması teşvik edilir.
Bireysel keşfetme ve bağlantılar kurma; bilginin düşüncenin ve ilişkilerin bireysel olarak keşfedilmesi desteklenir.	İşbirliği ve müzakere; öğrencilerin işbirliği, önem ile ilgili müzakereler, anlaşma sağlamaları ve genel sosyal etkileşimleri teşvik edilir.
Öğrenmeyi sağlayacak yetenekleri tanımlar ve teşvik eder. İşbirlikli öğrenme, bireysel biliş bilgisi yeteneğinin gelişimi için önemlidir.	Öğrenme toplulukları; öğrenme için sorumluluğa dayalı bir atmosfer yaratılır. Teknoloji, topluluğu birleştiren önemli bir elementtir.
Değerlendirme; performansa dayalı değerlendirme ve dosya (portfolyo) yardımı ile bireyin bilişsel gelişimi üzerinde durur.	Değerlendirme; birey kadar takımada odaklıdır. Değerlendirme, sürekli, daha az formal, işbirlikçi, öznedir.

(Bank ve Cunningham, 1998)

3. YAPILANDIRMACILIK KURAMININ ÖĞRENME İLKELERİ

Yapılandırmacı öğretimin ilkelerini genel anlamda şu şekilde sıralayabiliriz (Aydın, 2007; Güneş, 2007; Özden, 2005):

Öğrenme, Bilgilerin Aktif Yapılanma Sürecidir. Öğrenciler duyuşal girdiler kullanarak bunlardan anlamlar yapılandırırılar. Öğrenme dışarıda var olan bilginin pasif bir şekilde kabullenilişii değildir. Öğrenci sürekli bir şeyler yapma ihtiyacıdadır ve öğrenme öğrenci sürekli çevresi ile meşgul olmasını gerektirir. Başka bir deyişle, öğrenme dışarıda var olan bilgilerin pasif olarak alınması değil, bilgilerin, anlamların ve becerilerin zihinde aktif bir süreçte yapılandırılmasıdır. Bu süreçte öğrenci çeşitli zihinsel işlemler kullanarak, anlamlar oluşturarak, öğrenci merkezli bir öğrenme oluşturur.

Öğrenme Bilgiler Arasında Bağ Kurma İşlemidir. Öğrenme öğrencinin var olan bilgi ve zihinsel yapıları üzerine kurulur. Yeni bilgi önceki bilgilerden geliştirdiğimiz bazı yapılar olmaksızın özümşenemez. Yani önceki bilgiler ile yeni edilinecek bilgiler arasında bağ kurulur. Öğrenme sürecinde, önce öğrencinin ön bilgileri belirlenmeli ve buna uygun öğretim yapılandırılmalıdır. Öğrencinin farklı veya yanlış algılamaları ve yetersiz becerileri öğrenme zorluğuna ya da olumsuz öğrenmeye neden olmaktadır. Sonuç olarak “ne kadar biliyorsak o kadar öğreniriz.” Bu nedenle öğrenmesini istediğimiz kişinin önbilgilerini harekete geçirmek en önemli başlangıç noktasıdır.

Öğrenme Sosyal Bir Etkinliktir. Yapılandırmacı kuramda öğrenmenin sosyal yapısı büyük önem taşımaktadır. Öğrenenin diğer insanlarla kurduğu ilişkiler öğrenmeyi olumlu etkiler. Öğrenmeyi gerçekleştirirken öğreneni sosyal etkileşimlerden ayrı tutmak düşünülemez. Öğrenmenin sosyal yönü olduğu gerçeği kabul edilmiştir. Öğrenirken işbirlikçi bir kuramda bilgileri yapılandırırız. Öğrencinin ortak kavram ve becerileri işbirlikçi bir şekilde zihinde yapılandırılmaları öğrenmeyi ve zihinsel gelişimi kolaylaştırır. Diğerleriyle etkileşim ve bilginin kullanılması öğrenmenin önemli bir unsurudur.

Öğrenme Zihni Düzenlemedir. Öğrenme, bireyin davranışlarını gözlenebilir, basit bir şekilde değişmesi değil, zihinsel yapısındaki bir değişimdir. Yani, öğrenme bilginin zihinde yapılandırılmasıdır. Bu anlam yapılandırılması akılda oluşur.

Fiziksel hareketler, deneyimler özellikle çocuklarda öğrenme için gerekli olabilir, ama yeterli değildir. Ellerimizi olduğu kadar, zihnimizi de kullanmamızı sağlayacak etkinliklere ihtiyacımız vardır.

Öğrenme Gerçek Yaşamla İlgilidir. Yapılandırmacılık kuramına göre, öğrenme zihinde gerçekleşmektedir. Ancak etkili bir öğrenme için zihin beden ve çevresel koşulların birleştirilmesi gerekir. Öğrenmelerimiz hayatımızın geri kalan kısmından kopuk olarak soyut bir düzlemde gerçekleşmez. Bildiklerimiz, inançlarımız korkularımız ve ön yargılarımız öğrenmelerimizi etkiler. Yani öğrenmelerimizi yaşantımızdan farklı olarak düşünemeyiz.

İnsanlar Öğrenirken Öğrenmeyi Öğrenir. Öğrenme hem anlam yapılandırmayı, hem de anlama sistemlerinin yapılandırılmasını içerir. Örneğin tarihsel olayların kronolojisini öğrendiğimizde, aynı zamanda “kronoloji” kelimesinin de anlamını öğrenmiş oluruz. Yani zihnimizde yapılandırdığımız her anlam, benzer bir duruma uyan diğer durumlara daha iyi bir anlam verebilmemizi sağlar.

Öğrenme ve Dil İç İçedir. Dil Öğrenmenin Bir Parçasıdır. Kullandığımız dil öğrenmeyi etkiler. Aştırmacılar insanların bilgiyi zihninde yapılandırmaları sırasında kendi kendilerine konuştuklarını saptamışlardır. Yani öğrenme ve dil birbirinin içine geçmiş durumdadır.

Güdüleme Öğrenmede Anahtardır. Motivasyon sadece öğrenmeye yardım etmez, öğrenme için şarttır. Niçin sorusuna cevap aramak çok önemlidir. Ancak bu sorunun karşılığını bulduğumuzda zihnimizdeki var olan bilgileri kullanabiliriz. Yani, güdüleme öğrenmeye yardımcı olmakla kalmaz öğrenmek için temel oluşturur. Kısaca, nedenini bilmeden öğrendiğimiz bilgiyi kullanıma geçiremeyebiliriz.

Bu ilkelerden de anlaşılacağı üzere, ezber öğrenme yerine, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi ve bilginin yapılandırılması için öğrencilerin doğal koşullarda, öğrenmeye etkin olarak katılmaları gerekmektedir. Öğrencilerin derse etkin olarak katılmaları; öğretmeni dinlemek, söylenenleri yapmak ya da tekrar etmekten farklıdır. Etkin olmak öğrencilerin yazması, okuması, düşünmesi, sorular sorması, örnekler vermesi, kaynaklara ulaşması, deney yapması v.b. demektir.

4. YAPILANDIRMACI KURAMDA ETKİLİ ÖĞRENME SÜRECİ

Yapılandırmacı kuramda etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme süreci şu aşamalardan geçmelidir (Mamaç, Ünsal, ve Yavuz 2007; Koç, 2002):

- a. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi
- b. Merak uyandırma ve planlama
- c. Yeni bilgilerin kazandırılması (araştırma ve keşfetme)
- d. Bilginin yapılandırılması (çözümlenme ve derinleştirme)
- e. Bilginin uygulanması (paylaşma ve yaşantıya uygulama)
- f. Bilginin değerlendirilmesi

a. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi: Yapılandırmacılık kuramına göre yeni bir bilgi öğrenilmeden önce, öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü yeni bilgiler, önceden öğrenilen bilgilere dayalı olarak yapılandırılmaktadır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin dikkatlerini konu üzerine çekmek ve merak uyandırmak için onlara çeşitli sorular yöneltir. Öğrenciler sınıfa daha önce edindikleri deneyimler, fikirler ve yanlış kavramalarla gelirler. Burada öğretmenin görevi öğrencilerin ön bilgilerini, kavrama düzeylerini ve varsa yanlış kavramalarını ortaya çıkartmaktır. Böylece öğretmenin, öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeyine göre hazırlanması olanaklı hale gelir. Bu aşamada öğrencilere soru sormanın yanı sıra, tartışma, tahmin etme ve beyin fırtınası gibi çalışmalarda yaptırmak olasıdır.

b. Merak uyandırma: Öğrenciler farklı bilgi kaynaklarını kullanır ve araştırırlar. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin aktif olduğu beyin fırtınası, grup çalışması, sınıf tartışması ve öğrencilerin dikkatini çekip onları konuya odaklayacak film izletme, projeksiyon kullanma, slayt gibi değişik öğretim yöntemlerinden faydalanabilir. Öğrenciler bu aşamada özgürce düşünüp tahminlerde bulunurlar. Hipotez kurarlar. Öğretmen ise en az yardımla öğrencilerini birlikte çalışmaya özendirir. Onları gözler, dinler ve derin düşüncelerini sağlayacak sorular sorar.

c. Yeni bilgilerin kazandırılması (araştırma ve keşfetme): Yeni bilgilerin anlaşılması için bilgilerin öğrenciye bütün olarak sunulması, sonra analizinin yaptırılması bütün-parça ilişkilerinin gösterilmesi ve bilginin derinliğine inilmesi

gerekir. Bunun için olayları ve düşünceleri sıralama, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, analiz-sentez yapma, özetleme ve değerlendirme gibi çalışmaların yaptırılması gerekmektedir. Tüm bu çalışmalar öğrencilerin yeni bilgileri derinlemesine anlamalarını sağlamaktadır.

d. Bilginin yapılandırılması (çözümleme ve derinleştirme): Bu aşamada öğretmen biraz daha aktif hâle gelir. Öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğinde yaptıkları grup çalışmalarıyla kavramların açıklamalarını ve tanımlarını yapmaya çalışırlar. Öğretmen, öğrenciler açıklama yaparken ve çözüm üretirken, daha önceki deneyimlerini temel alarak, onlara öncülük eder. Gerekirse yeni kavramlar ekleyip yeni sorular sorar. Öğrenciler öğrendikleri kavram ya da konunun çözüm yolunu yeni olaylara uygularlar. Dünya gerçekleri ile kavramlar arasında ilişki kurmaya çalışırlar. Bilgilerin zihinde yapılandırılması iki şekilde gerçekleşir:

- Yeni bilgi öğrencilerin ön bilgileriyle çelişmiyor, zihinsel şema yani öğrencinin önceki bilgilerine göre oluşturduğu yapılara uyuyorsa, bilgi zihinde kolayca yapılandırılabilir.

- Yeni bilgi önceki bilgileriyle çelişiyorsa, öğrencinin zihinsel şemasına uymaz. Bilgiyi yapılandırmak için zihinde yeni düzenlemeler yapmak gerekir. Bunun için zihinde önceden var olan zihinsel şemaları değiştirmek ya da yeni şemalar oluşturmak suretiyle yeni bilgilere uyum sağlamak ve zihinde yeniden bir denge oluşturarak bilgiyi yapılandırmak gerekmektedir.

e. Bilginin uygulanması (paylaşma ve yaşantıya uygulama): Öğretmen, gruplar arasında bilgi paylaşımının yapılmasını sağlar, yeni kavram ve becerileri uygulayabilen öğrencileri inceler, onların bilgi ve becerilerini ölçerek davranış değişikliklerinin nedenlerini açıklamaya çalışır. Öğrencilere ilk aşamadaki yanlış kavramalarını hatırlatarak neler öğrendiklerinin farkına varmalarını sağlar. Böylece öğrenci zihinde yapılandırarak edindiği bilgileri günlük yaşamda çok yönlü olarak kullanabilir. Yeni öğrendiği kavramlarla yaşantısı arasında bağlantı kurabilirler. Öğrencinin kazandığı bilgileri uygulamaya aktarması kalıcı öğrenme için büyük önem taşır. Bunun için, bilgiyi uygulama ortamları yaratılmalıdır. Öğrenci bilginin uygulamadaki durumunu görmeli, bilgiyi uygulamada daha da zenginleştirmelidir.

Zihinde yapılandırılan işlevsel bir bilgi ise öğrencinin bunu diğer arkadaşları ile paylaşımı sağlanmalıdır. Bu, bilginin kalıcılığını sağlar.

f. Bilginin değerlendirilmesi: Öğrencinin öncelikle bilgiyi anlaması, yapılandırması ve bilgiyi uygulama ve aktarma sonrası değerlendirmesi gerekir. Bu değerlendirme sonucunda bilginin eksik ya da yanlış yönlerini bulur, uygulamada ne kadar işlevsel olduğunu keşfeder, yeni durumlara uygulanabilirliğini gözden geçirir. Öğrenci bilgiyi zihinde yapılandırırken elde ettiği yeni bilgilere kendine özgü bir anlam yükler ve öğrenme bilgiyi kendine sunulan şekliyle değil, kendi yapılandığı biçimde oluşur.

Bunun içindir ki öğrenmenin doğasına ilişkin olarak yapılandırmacılık kuramını şu şekilde ifade edebiliriz (Koç ve Demirel, 2004):

Pasif öğrenme bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.

- Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir. Yani öğrenme bireylerin çeşitli kavramlarla ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.
- Öğrenme öznedir. Öğrenme bireylerin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.
- Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir. Öğrenciler öğrendiklerini uygulamak yerine, gerçek hayat problemlerine benzer özellikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.
- Öğrenme sosyaldır. Öğrenme bireylerin bakış açılarını paylaşma, bilgi alışverişinde bulunma ve işbirliği içinde başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.
- Öğrenme duygusaldır. Zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme araçlarının belirginliği, kişisel beklentiler ve öğrenmeyi karşı olan motivasyon, öğrenmeyi etkiler.
- Öğrenme gelişimseldir. Öğrenme bireyin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimi ile doğrudan ilişkilidir.

- Öğrenme öğrenci merkezlidir, öğretmenin veya ders kitabının etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.
- Öğrenme sürekli dir. Öğrenme belli bir yer ve zamanda başlayıp belli bir yer veya zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder.
- İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenir.
- Öğrenme için bilgi gereklidir.
- Öğrenme zaman alır.

Şu ana kadar yapılan bu açıklamalar ışığında, yapılandırmacı ve davranışçı kuramı karşılaştırmamız gerekebilir.

Davranışçı psikoloji, daha çok insan davranışında görünen değişmelerle ilgilenir. Davranışçılar, eğitimin amaçlarını, davranışlar olarak tanımlar ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerine yoğunlaşırlar. Okulda öğrenilenlerin gerçek dünyaya aktarılabilmesi için ikisi arasındaki benzerliklerin ortaya konulması gerekir.

Davranışçı kuramda öğrenme, çoğunlukla öğretmenin yönlendirdiği ve kontrol ettiği, öğrencinin alıcı durumunda olduğu bir süreçtir. Davranışçılık, pozitivist felsefenin bir ürünü olan nesnelcilik ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır.

Nesnelcilik, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanır. Eğitimciler için amaç bu bilgiyi aktarmak ve yaymak, öğrenenler için ise bu bilgiyi aktarmaktır. Nesnelcilik, öğrenenlerin aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkardığını varsayar. Yani, öğrenme, objektif gerçekliği özümleme sürecidir. Eğitimin rolü, gerçek dünyayı öğrencilerin öğrenmesine yardım etmektir. Öğretmenlerin amacı, öğrenciler için olayları yorumlamaktır.

Nesnelci felsefe ve onun ürünü olan davranışçı eğitim anlayışında dersler öğretmenin konuşmaları ile yürütülür ve derslerin yapısı yoğun bir şekilde kitaplara dayanır. Bu öğrencinin bilmesi gerekenin sabit dünya bilgisi olduğunu gösterir. Bilgi, parçalara bölünür ve bütün bir kavram inşa edilir. Öğretmenler bilgi kanalları olarak çalışır ve öğrencilere düşüncelerini ve bilgilerini transfer etmeğe uğraşırlar. Öğrenci kaynaklı sorular, bağımsız düşünce veya öğrenciler arasında etkileşim

azdır. Öğrencinin amacı, öğretmen tarafından açıklanan yöntem veya kabul edilen açıklamayı aynen tekrarlamaktadır (Aydın, 2007).

Yapılandırmacı kuramda bilginin elde edildiği ve kavrandığı yol, bilgi çeşitleri, beceriler, vurgulanan etkinlikler, öğretmen ve öğrencinin rolü, amaçların nasıl oluşturulduğu farklı bir şekilde ifade edilir. Örneğin, öğretmenin rolü bilgi vermek değildir. Öğrenciye bilgiyi yapılandırması için fırsat ve güdülenme olanağı verir (Güneş, 2007).

Gergen, (Akt. Demirel, 2006) yapılandırmacı eğitim anlayışında, öğretmenlerin, koordinatör, kolaylaştırıcı, kaynak danışmanı olduğunu ifade eder. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı sınıfta öğrenmenin rolünü belirlemede farklı bir bakış açısı sunar.

Yapılandırmacılıkta merkezde, öğrenme kavramı vardır. Yapılandırmacılarda öğrenme davranışçılardaki gibi uyarıcı-tepki olgusu değildir. Yapılandırmacılara göre kavramsal yapıları inşa etmek gerekir. Fosnot, (Akt. Özden 2005) “öğretimin amacının, davranışlar ve beceriden ziyade kavram gelişimi ve derin anlamaya odaklanma” olduğunu belirtir. Bu paradigma öğrenmede ürünü değil, süreci vurgular. Öğrenme anlamlı sonuçlar oluşturma ve dış dünyanın anlamlandırılması sürecidir.

Karşılaştırmak gerekirse davranışçılar, gözlenebilir davranışları vurgular, yapılandırmacılar ise öğrencinin zihinlerindeki durumlara ilişkin ilkeler oluşturmaya çalışır.

Davranışçı öğrenme kuramı, gözlenebilir davranışlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Doğrudan gözlenemeyen veya daha az gözlenebilen öğrenme süreçlerinin davranışçı kuramla ele alınması oldukça zordur. Özellikle soyut kavramların öğrenilmesinde kavram oluşturma, sosyal bilimler gibi metinlerden öğrenmelerin yoğun olduğu alanlarda ve sonuç çıkarmanın öğrenilmesinde ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde davranışçı kuramın işlevsel olarak söyleyeceği çok fazla bir şey yoktur (Tayfur, 2007).

Davranışçı öğrenme teorileri, gözlenebilir öğrenci davranışlarının şekillenmesinde ve değiştirilmesinde öncelikle işe koşulabilecek kuramlardır.

Ancak yapılandırmacılar ile davranışçılar, zıtlıklara rağmen birbirlerine karşıt kuramlar olarak düşünülmemeli, birbirlerini tamamlayabilecek kuramlar olarak kabul edilmelidir (Uşun, 2007).

Davranışçı ve yapılandırmacı kuramlarda ‘öğrenme, öğrenme-öğretme sürecinin ele alınışı, eğitim programına yansımaları ve ölçme ve değerlendirmeye bakış açıları göz önüne alındığında birbirine tamamen karşıt görüşler ortaya çıkmaktadır (Özden, 2005:67).

Tablo 2. Davranışçı ve Yapılandırmacı Kuramların Karşılaştırılması

Davranışçı Kuram	Yapılandırmacı Kuram
Öğrenme dıştan etkilerle (pekiştirme, tekrar) elde edilen bir sonuçtur.	Öğrenme insanın zihninde eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması sonucu oluşur.
Öğrenme dış uyarıcıların pasif alıcısıdır.	Öğrenen, uyarıcıların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
Eğitim programı tümevarım yoluyla ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.	Eğitim programı tümdengelim yoluyla ve temel becerilere kavramlara ağırlık verilerek işlenir, öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.
Öğretmenler öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin tek doğru cevap beklerler.	Öğretmenler öğrencilerin belli bir konuda görüş ve fikirlerini anlamak için uğraşırlar.
Öğretmenler, öğrencilere bilgiyi aktaran kaynak durumundadır.	Öğretmenler, öğrenme sürecine bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girer ve öğrenme ortamını düzenlerler.
Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı boş kutular durumundadır.	Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam verirler ve böylelikle öğretimde aktiftirler.

Tablo 2'nin Devamı	
Eğitim programlarıyla ilgili etkinlikler, ders kitaplarıyla sınırlıdır.	Eğitim programlarıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
Öğrenci değerlendirmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testler yoluyla eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.	Değerlendirme, öğretim süreciden ayrı değildir. Öğretim devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleştirilir.
Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.	Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.

5. YAPILANDIRMACI ÖĞRENCİ

Yapılandırmacı öğrenci ihtiyacı olan bilgiyi ne kadar öğrenmek istiyorsa, bunun için yapması gerekeni kendisi belirler. Burada öğretme yoktur, öğrenme vardır ve bilgi beceri ve davranış edinme öğrencinin kendi seçimidir, burada öğrenme sadece bilgilenme değil, neyi, niçin, nasıl ve neden yapıldığını bilen olmaktır (Şahinel, 2005).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrencilerin etkin bir şekilde bilgiyi üretmesi, oluşturması, önbilgilere göre yeniden düzenleyip ve yeni bilgi haline getirmesi düşüncesini savunur. Burada akıcı zihinsel dönüşümler, öğrencilerin eğitim yaşantıları, önceden var olan bilgileri, kültürel ve sosyal durumları ile örtüştüğünde olmaktadır. Bu durumda fikirler oluşur ve bilgi bireysel oluşumlara bağlı olarak büyür (Güneş, 2007).

Öğrenci, zihinsel özerkliğini kullanarak öğrenme sürecinde etkili rol almak için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim kurar, fikirleri tartışır. Öğrenen, öğrenme ortamlarındaki öğretici sorularıyla diğer bireylerin gelişimine de katkıda bulunur (Yapıcı, 2008).

Öğrenmenin kontrolü bireydedir. Öğrenmeye öğretmeniyle birlikte yön verir. Öğrenenlerin önceki yaşantıları, öğrenme stilleri, bakış açıları ve hazır

bulunuşluk düzeyleri öğrenmelerine yön veren etmenlerdendir. Öğrenen kendi kararlarını kendi alır (Şahinel, 2005).

Yapılandırmacı öğrenci kendini güdüler, yönlendirir ve etkinliğini artırır. Öğrenci, eğitim-öğretim kurallarının belirlenmesine ve uygulanmasına katılır ve geleneksel kuramla eğitilen öğrencilerden daha aktif ve girişkendir. Okul içinde ve dışında bilgilerini yapılandırma olanağına sahiptir. Somut sorunları çözebilir, arkadaşlarıyla paylaşabilir ve sürekli bilgilerini yenileyebilirler. Bağımsız olarak öğrenir, bireysel tercihlerini, ilgilerini ve zihin becerilerini öğrenme sürecinde kullanırlar.

6. YAPILANDIRMACI ÖĞRETMEN

Yapılandırmacı bir öğretmen olma çoğu öğretmenin yetiştirilme tarzından ötürü zor bir dönüşüm olarak düşünülebilir. Köklü bir paradigma değişimini ve yerleşmiş bir çok uygulamayı gönüllü olarak terk etmeyi ve yeni olanların benimsenmesini gerektirir.

Yapılandırmacı öğretmen sınıfta yapacağı etkinliklerde çeşitli yöntem ve araç gereçlerin yanı sıra; güncel ve birincil kaynakları kullanır. Öğrencilerine bilgiyi ezberletmez, eleştirel düşünme, karşılaştırma, analiz etme, değerlendirme, problem çözme, tartışma vb. ileri deneyimler kazanacakları ve yapacakları etkinlikler ve sorumluluklara yöneltir. Bu nedenledir ki gerçek yaşamdaki problem ve verilere yer verir. Öğrencilere bütün bilişsel süreçleri yaşayabilecekleri açık uçlu eleştirel, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sormaya çalışır, öğrenciler öğrenilen konularla ilgili araştırma inceleme yapmaları için motive edilir. Yol gösterilir ve öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşlarına soru sormaları için ortam ve fırsatlar yaratılır (Güneş, 2007; Özden, 2005; Titiz, 2005; Uşun, 2007:357; Yapıcı, 2008:563).

“Öğrencilerin geçire geldiği yaşantılar hakkında bilgi sahibi olabilen bir öğretmen, onların daha iyi anlayabileceği mesajları iletmede kuşkusuz ki daha başarılı olacaktır” (Ergin ve Birol, 2005: 54).

Yine yapılandırmacı öğretmen yaşantısına ve dersine bir espri ve zevk katar. Kendini usta bir tiyatrocu ve mizahçı gibi görür. Böyle olması için gereken

kocaman, içten bir gülümseme, eğlenceli bir tavır, yaşanan olaylarda ve insanlardaki iyi olan yönleri ortaya çıkarma, görme yeteneği olan ve hayatı neşayle sürdürülen bir gezintiye dönüştürmeye çalışır. Yani öğretmen asık suratlı, ciddi mi ciddi, öğretme sürecinde mizahı sorumsuzluk ve dersten uzaklaşma sayan inanışı kabul etmez. Bu olumsuz ve eski inanışın yerine daha az stresli ve daha eğlenceli bir tavır ortaya koyar (Yılmaz, 2004).

Yapılandırmacı kuramla birlikte öğretmenin, öğrenme, öğretim ve sınıf içi rollerinde önemli değişimler olmuştur. Öğretmen artık sadece bilgi aktaran kişi değildir. Öğrenme ortamını düzenleyen, öğrencinin veya grubun öğrenme sürecini kolaylaştıran ve rehberlik eden kişidir. Bu rolleri üstlenebilmek için öğretmenin yapılandırmacı kuram, iletişim, sınıf içi etkileşim, öğrenme ortamını düzenleme, etkinlikleri hazırlama, uygulanacak yöntem ve teknikler, süreçleri değerlendirme vb. bilgi ve becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Güneş, 2007).

Yapılandırmacılık kuramına göre, yapılandırmacı bir öğretmen için öğrenci görüşleri çok önemlidir. Bu görüşler doğrultusunda dersin içeriğini, yöntem ve tekniklerini değiştirebilir. Öğrencilerin sahip olduğu özellikleri, bilgi, beceri ve kapasitesini çok iyi tanır. Bu tanımları gerçekleştirirken bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır. Öğrencilerin bağımsız iş yapabilme becerilerini geliştirmeleri çok önemlidir. Bunun için eğitim ortamında olabildiğince rahat olmaları önemlidir; sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verir. Öğretmede her zaman açık uçlu sorular sorarak öğrencilerin düşünme, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştir ve öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir. Eğitim ortamında öğrenci yerleşimi çok önemlidir. İletişimin yönünü, “öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye” olacak şekilde düzenler (Yapıcı, 2008).

Yapılandırmacı öğretmen klasik mantıkla değil, bulanık mantıkla düşünür. Öğrencileri olgu ve olayları farklı ve görünmeyen boyutları üzerinde düşünmeye ve sorgulamaya yönlendirir. Değişik ve hatta bazen uçuk fikirler üreterek onlara rehberlik eder, öğrenme miktarını değil, öğrenilen bilgiyi anlamlandırma çabasını ölçmeye çalışır.

Yapılandırmacılık kuramında, işbirlikçi çalışma ortamı oldukça önemlidir. Dolayısıyla grupla çalışma yöntem ve tekniklerine önem verir. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları iyi belirlenirse öğrenme o kadar kolay ve eğlenceli olur. Farklı ve alternatif görüşler sunmak gerekliliğinin önemini bilir ve sürekli öğrenciyi motive ederek meraklarını canlı tutar. Öğrencilerin yaratıcı ve ürünler ortaya koyma yardımcı olur ve bu çalışmalarını tespit ve takdirde çok titiz davranır. Ayrıca, öğrencilerin kendi yanlışlarını, görüşlerindeki çelişkileri yine kendilerinin görmesine, bulmasına fırsat verecek etkinlikler düzenler. Öğrenci hatalarını, yanlışlarını öğrenmede bir fırsat olarak bilir ve kullanır. Yapılandırmacılık kuramında öğretmen, öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok, sürece önem verir ve ölçme değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte tespit eder (Yapıcı, 2007).

Özetle, Yapıcı'ya (2005) göre, yapılandırmacı bir öğretmende bulunması gereken özellikler şunlardır:

- a. *Öğrencileri özerk ve girişken olmaya yönlendirir.*
- b. *Öğrencinin görüşleriyle dersi yönlendirmesine, öğretim yöntemlerini etkilemesine ve hatta dersin içeriğini değiştirmesine izin verir.*
- c. *Öğrencilerine açık uçlu sorular sorarak, onları soru sormaya, sorgulamaya ve araştırma yapmaya yönlendirir.*
- d. *Soru yönelttiğinde bekleme süresi tanır, soruların amacı ilişkilerin güçlenmesi yönündedir. Özellikle kavramların/olguların kullanılmasını teşvik eder. Bu şekilde bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmış olur.*
- e. *Gerçek materyallerin yanı sıra etkileşime dayalı ve gerçeği modelleyen materyaller de kullanır.*
- f. *Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerini sağlar.*
- g. *Mutlak ya da sorgulanamayacak doğrularla değil, deneyim, ortam ve kültürün gerekliliklerine göre doğrulara tartışarak ve paylaşarak ulaşılması gerektiğini vurgular.*
- h. *Bireylerin öz benlik ve kişisel haklarına saygıyı kendisi örnek olarak gösterir.*

- i. Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için problem çözmeyi gerektiren etkinlikler hazırlarlar ve bunlara eleştirel yaklaşımlarını ister.
- j. Öğrendiklerini ötelemeleri, doğada benzerlikler kurmaları için öğrencilere fırsat verir.
- k. Öğrencilerin merakını sürekli canlı tutar.
- l. Alternatif görüşler sunarak öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak ve farklılıkları keşfetmelerini sağlar.
- m. Öğrendiklerini kendince anlamlandırma sürecinde öğrenciye rehberlik eder.
- n. Öğrencinin düşünmeyi düşünmesi ve nasıl öğrendiğini bilmesini sağlar.
- o. Olayları yorumlarken basite indirgemek yerine, gerçek dünyanın karmaşıklığını göz önünde bulundurur.
- p. Öğrenciyi kitap satırları arasından değil, gerçek hayatın içinden örneklerle yapar.
- q. Hatalardan öğrenmeyi sağlamak amacıyla yararlanır.

Bir sınıftaki öğretmenin yapılandırmacı ya da geleneksel davranışçı modele daha yakın olduğunu ortaya koymak için aşağıdaki tabloyu kullanabiliriz.

Tablo 3. Yapılandırmacı ve Davranışçı Modelde Eğitim Durumları

Geleneksel Model	Eğitim Durumları	Yapılandırmacı Model
Öğretmen	Konuyu belirlemek	Öğrenci
Yok	Konunun uygunluğunu belirlemek	Var
Öğretmen	Soruları sormak	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları belirlemek	Öğrenci
Öğretmen	Kaynakları bulmak	Öğrenci
Öğretmen	Gerekli insan kaynakları ile bağlantı kurmak	Öğrenci
Öğretmen	Araştırmaları ve etkinlikleri planlamak	Öğrenci
Yok	Değişik değerlendirme tekniklerini kullanmak	Var
Yok	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi	Var
Yok	Kavram ve becerileri yeni durumlara uygulamak	Var

Tablo 3'ün Devamı		
Yok	Öğrencilerin sorumluluk üstlenmeleri	Var
Yok	Bilişsel kavram ve ilkelerin ihtiyaç duyuldukça ortaya çıkması	Var
Yok	Öğretmenin okul ortamının dışına taşınması	Var

(Özden, 2005:64)

Brooks & Brooks'a göre, (Akt. Karadağ ve arkadaşları 2008) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğretmenlerin öğretimde aşağıdaki tutum ve davranışları sergileyeceklerini ileri sürmektedir;

- Öğrencilerinin öne sürdükleri fikirleri desteklerler.
- Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynaklar ve materyalleri kullanırlar.
- Öğrencilere ödev verirken sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlara yer verirler.
- Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe giderler.
- Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarf ederler.
- Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle karşılıklı iletişime ve diyaloga girmelerini özendirirler.
- Öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yönelterek, araştırma sapmalarını özendirirler.
- Öğrencilerin ilk cevaplarını genişleterek, ilaveler yaparak ve örnekler vererek, işlenen konuların aydınlığa kavuşturmaya çalışırlar.
- Öğrencilere yönelttikleri sorulara cevap verebilmeleri için yeterli zaman tanırırlar.
- Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişiklik yaparlar.

7. YAPILANDIRMACI SINIF

Öğretim etkinlikleri, aktif öğrenmeyi destekleyen gerçekçi etkinlikler çerçevesinde yürütülmelidir. Bu etkinlikler, bilişsel üst düzey becerilerinin kullanılmasını gerektirir. Etkinlikler, paylaşımcı ve işbirlikçi çalışma ortamlarında yürütülmelidir. Bunun içindir ki yapılandırmacılık kuramında sınıf çok önemlidir.

Sınıf en kolay anlatımla öğretimin olduğu, yapıldığı yerdir. Okul çatısının altında bulunan sınıflar, öğrenci ve öğretmenin yer aldığı öğretim ve öğrenme olaylarının olduğu ortamlar olarak açıklanabilir (Küçükahmet, 2000).

Belirlenebilir bir sınıfın fiziksel düzenlemesi, o sınıftaki öğretmenin dinamiğini etkileyen en önemli bilgilerin becerilerin tutum ve anlayışların kazandırılmasında etkili bir öğretim aracı olarak değerlendirilebilir. Ancak okullarda genel olarak tipik sınıf düzenlemesi yapılmaktadır. Sıralar ve masalar arka arkaya sıralanmakta, öğrencilerin yüz yüze iletişimlerinin olmadığı ortamlar oluşturulmaktadır. Böylesi bir ortamda öğretmen ve öğrencilerin görevlerini sürdürmeleri iletişim kopukluğuna neden olur. Dolayısıyla bir sınıfın planının hazırlanması öğrencilerin aktif ya da pasif olma durumlarının da belirleyicisi konumundadır (Saban, 2005).

Dersler geleneksel eğitimde olduğu gibi katı bir ortamda değildir. Aynı anda öğrencilerin eğlenme ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde değişik öğrenme ortamları hazırlanır. Bu noktadan hareketle ders ortamlarında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri, isteyerek derse katılacakları etkinlikler yapılmalıdır. Bunlar, oyun, drama, grup çalışmaları, tartışmalar, sunumlar vb. etkinliklerdir. Etkili bir öğrenme ortamı, öğrencilerin pasif dinleyiciler durumunda olduğu, kendine sunulanları aynı şekliyle kaydettiği bir ortam değildir. Aksine öğrencilerin aktif olduğu ve derslere katıldıkları, araştırmalar yaptıkları, tartıştıkları, fikirlerini ifade ettikleri bir ortamdır. Böylesi bir ortamın esas temeli öğrencilerin merak ve ilgileri üzerine kurulur (Titiz, 2005).

Yapılandırmacı bir sınıf, öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin öğrenecekleri tüm bilgiler içerik olarak önceden belirlenmez. Eğitim programı kuramlara önem verir, bütünden parçaya işlenir. Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları, sorunları yer alır. Eğitim programıyla etkinlikler birincil kaynaklara

dayanır. Öğrenenler, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Çevreden edindikleri, okulda edindikleri bilgileri zihinlerinde kendileri yapılandırmakla sorumludurlar. Dolayısıyla öğrenmede etkendirler. Öğretmenler öğrenme çevresini öğrencilerle ortak fikirler yürüterek düzenlerler, öğrencilerin konulara dair ön bilgilerini öğrenmeye çalışırlar, öğrenci değerlendirmesinin öğretim sürecine uyumu sağlanır ve değerlendirme öğretim süreci devam ederken öğretmen gözlemleri ve öğrenci çalışmalarının sergilenmesi gibi çalışmalarla yürütülür. Öğrenciler sınıfta grup içinde ve birlikte çalışırlar (Deryakulu, 2000).

Yapıcı'ya göre (2007) yapılandırmacı sınıfın özelliklerini şu şekilde sıralanabilir:

a. Sınıf kalabalık olmamalıdır. Çünkü öğrenmenin merkezini öğrenci ve etkinlikleri oluşturur. Sınıf sayılarının azaltılması her bir öğrencinin kişisel gelişiminin izlenebilmesi için oldukça uygundur. Buna göre sınıf sayısı maksimum (ülke şartları da göz önüne alındığında) 30 olmalıdır. Ama gelecek açısından uzun vadede bu mevcut 20'ye indirilecek şekilde düşünülmelidir.

b. Bilginin üretilebilmesi için sınıfın dünyaya açık olması gerekir. Bu da ancak teknoloji ile olanaklıdır. Dolayısıyla yapılandırmacı sınıf teknolojik olmalıdır. Bilişim teknolojisi yani internet bağlantısı, telefon, televizyon, içi kitaplarla dolu bir kitaplık, dersle ilgili gerekli materyal ve diğer donanımlar ile gerçekleştirilebilir.

c. Öğretmen öğrencilerin bulunduğu sınıfa değil, öğrenciler öğretmenin bulunduğu sınıfa gelmelidir. Yani okullarda sınıflar Türkçe sınıfı, Matematik sınıfı, Yabancı dil sınıfı gibi sınıflar oluşturulmalı, her sınıfta ders için gerekli teknik donanım ve materyal standart olmalıdır.

d. Sınıf, biri klasik anlamda dersin yapıldığı bölüm diğeri de gerekli materyallerin ve her an kullanılmayan donanımların bulunduğu depo bölümü olmak koşuluyla en az iki bölümden oluşmalıdır.

e. Sınıfın bir bölümü öğretmen ofisi gibi tasarlanmalı her öğretmenin mümkünse bir sınıfı bulunmalıdır.

f. Öğrenci her türlü etkinliği sınıfta yapabilecek ortama sahip olmalı ve mümkünse ve çanta götürülmemeli, tüm ödevler okulda bitirilmelidir.

g. Her öğrencinin özel masa, dolap ve mümkünse diz üstü bilgisayarını bulmalıdır, gerekirse uzun vadede bu planlama yapılmalıdır.

h. Yapılandırmacı sınıfların heterojen olması önemlidir. Bu, bilgi üretmeyi hedefleyen yapılandırmacılık için gerekli farklılık ve düşünce çatışmalarını kolaylaştıracaktır.

i. Sınıf, düzen ve biçim değiştirmeyi kolaylaştıracak taşınabilir, eklenip çıkarılabilir masa ve materyallerden oluşturulmalıdır.

j. Sınıf, ses ve gürültüyü geçirmeyen teknoloji kullanılarak oluşturulmalıdır.

k. Sınıf, öğrencinin okulda bulunmadığı zamanlarda (örneğin hastalık veya o gün okula gitmek istemeyişi gibi) evde öğretimi sağlayacak, uzaktan öğretim teknolojisi ile desteklenmelidir.

l. Sınıf, öğrencilerin yaş özelliklerini göz önünde bulundurulmak koşuluyla, sınıfın ortak görüşleri doğrultusunda posterler, resimler ve mefruşatla dizayn edilmelidir. Bu aitlik duygusunu arttıracaktır.

Yapılandırmacılık, tek bir öğrenme modeli değil, bireyi merkeze alan, bilgi üretmeye dönük, paylaşımcı ve etkileşimli “eklektik” bir modeldir. Dolayısı ile örneğin sadece tümevarım yöntemini kullanan bir model değil, nerede tümevarım nerede tümdengelim kullanacağına karar vermeyi, bireye ve öğretmene bırakan esnek bir modeldir. Bu modelin belirli yöntem ve stratejilerle standartlaştırılması onun ruhuna aykırı bir durumdur. Örneğin yapılandırmacı öğretimde öğretmen sunumlarının ortadan kalktığı görüşü yanlış ve tehlikelidir. Yapılandırmacılık, “bireyin kendi kendine öğrenmesi” değil, “bireyin öğretmen rehberliğinde kendi kendine öğrenmesidir”. Dolayısı ile öğretmenin rol ve sorumlulukları azalmamış aksine artmıştır. Örneğin, performans ödevlerini ya da etkinlikleri gruplara paylaştırıp evde yapılmasını öneren bir öğretmen “yapılandırmacı öğretmen” olamamış demektir. Yapılandırmacılık, okulda ve sınıfta, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilebilecek “eklektik” bir modeldir.

8.YAPILANDIRMACI DERS

Yapılandırmacı eğitim-öğretim ortamının pek üzerinde durulmayan olgularından birisi yapılandırmacı ders olgusudur. Hiç kuşkusuz, davranışçı bir

öğrenme modelinden bilişsel bir öğrenme modeli olan yapılandırmacılığa geçerken, bazı şeyleri değiştirip geliştirirken, bazılarını olduğu gibi bırakmamız söz konusu olamaz. Bu bağlamda, yapılandırmacı ders olgusu geleneksel ders olgusunun paradoksu olarak düşünülebilir (Yapıcı, 2008).

Tüm bu açıklamalar ışığında yapılandırmacı ders ile geleneksel ders arasındaki temel farklılıkları aşağıda verilen tablo ile sınıflayabiliriz.

Tablo 4. Geleneksel ve Yapılandırmacı Dersin Karşılaştırılması

GELENEKSEL DERS	YAPILANDIRMACI DERS
Öğretmen merkezlidir.	Öğrenci merkezlidir.
Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgidir.	Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgiye dayanarak, bilgiyi işlemek, dönüştürmek ve üretmektir.
Ders düz anlatım gibi geleneksel yöntemlerle sürdürülür.	Ders, öğretmen rehberliğindeki işbirlikli öğrenme, drama, beyin fırtınası, etkinlik ve projelere dayalı olarak sürdürülür.
Dersin otoritesi öğretmendir.	Dersin otoritesi yoktur.
Ders zamanla sınırlıdır.	Ders zamanla sınırlı değildir, ders etkinlik ve projelerle sınırlıdır.
Ders öngörülmüş ve zamana yayılmış müfredatla sınırlıdır.	Ders öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesine uygun tasarlanmış etkinlik ve projelerle sınırlıdır.
Ders, belirli bir fiziksel mekânla sınırlıdır.	Ders, etkinlik ve projenin niteliğine göre herhangi bir yerde yapılabilir (sınıfta, işlikte, müzede, markette... vb).
Ders materyali standarttır.	Ders materyali içinde yaşanan sosyo-ekonomik ve kültürel koşullara göre değişebilir.

(Yapıcı, 2008)

Bütün bu açıklamalardan sonra, yapılandırmacı kuram günümüzde yoğun ilgi görmektedir. Çünkü yapılandırmacı kuram, halen uygulanmakta olan, yöntemlerin başarısızlığı karşısında yenilik ihtiyacını karşılamaya taliptir. Öğretmen merkezli bir kuramdan, öğrenci merkezli kurama geçişi savunmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve yönetimi birçok gereksiz bürokratik işlemden kurtarmaktadır. Bilginin

ancak bireylerin kendileri tarafından yapılandırabileceğini savunmaktadır (Güneş, 2007).

9. YAPILANDIRMACI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Yapılandırmacı öğretmen, klasik mantık yoluyla değil, çok değerli mantıkla düşünenidir. Olgu ve olayların birbirinden farklı yüzeyleri olabileceğini düşünenidir. Yapılandırmacı öğretmen için tek tip soru ve tek tip cevap yoktur. Bundan dolayıdır ki, başından sonuna kadar, iyi tanımlanmış, açık ve somut, tek bir cevabı olan bir problem durumu yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme açısından uygun değildir. Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmede soru çocuğun bilişsel etkinliklerini harekete geçirmeli ve her çözüm için ayrı ayrı kendi bağlamı içinde ele alınarak değerlendirilmelidir (Yapıcı, 2008).

Eğitim kurumları önceden tespit edilen amaçlara ulaşmak için ve istenilen özelliklere sahip insan yetiştirmek için çalışırlar, bütün bu çabaların her aşamasında gerek öğrenenin ve de öğretmenlerin cevaplamaları gereken sorular vardır. Hedeflere ne kadar ulaşıldı, hedeflenen davranışlardan hangileri gerçekleşti, eksikleri nelerdir, yanlış öğrenilen veya hiç öğrenilmeyen konular hangileridir gibi sorulara güvenilir cevaplar vermek öğrenmeyi daha nitelikli hale getirecek ve çok zaman alan ve çok pahalı bir yatırım olan eğitim sürecini rastlantılardan kurtaracaktır (Yılmaz, 2004).

Bu noktadan hareketle değerlendirmenin tanımını yaparsak, değerlendirme; ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir ölçüt ile kıyaslanıp bir değer yargısına ve o oranda bir değer yargısına varma sürecidir. Değerlendirme sürecinde kullanılan kritere göre değer yargısı ve dolayısıyla karar değişecektir (Yılmaz, 2004).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme sahip olunan bakış açısına göre değişiklik gösterebilir. Farklı felsefe ve psikolojileri kabul eden kuramlar, farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadırlar. Yapılandırmacı öğrenme sürecindeki değerlendirmenin geleneksel değerlendirmeden farklı olması bundandır denebilir.

Yapılandırmacı öğretmen farklı çözümlenmeleri düşünebilecek donanıma sahip olmalıdır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde neyin ölçmeye değer olduğunun tespiti çok önemlidir. Eğitim sistemimizde sorulan soruların amaçlarının çoğunlukla ulusal düzeydeki standart sınavlara hazırlık için olduğu gözlenmiştir. Oysa soru, bir

sorunu, neden sonuç ilişkisi içinde anlayarak, yorumlayarak ver bir sonuca ulaşmak için sorulmalı ve sorunun çözümü, yaşamın günlük aktivitelerine, aynı kademedeki diğer derslere, bir önceki ve sonraki kademedeki derslerle bağı kurulabilecek bir şekilde transfer edilebilir yapıda olmalıdır. Ancak bu şekilde kurgulanmış olan bir ölçme anlayışı, yaratıcılığı destekleyebilir. Hatta bazen sorulan bir soruya yanlış cevap verilmesi doğru cevap verilmesinden daha önemli sonuçlar doğurabilir. Böylece öğrencinin hem yaratıcılığının gelişimi desteklenir, hem de kendisini değerli hissetmesi sağlanır. Tüm bunlara ek olarak süreçte neler olup bittiği, duyuşsal olarak hangi düzeyde bulunduğu da ölçülmelidir. Bunun için performans testleri, kişilik envanteri, gezi-gözleme katılma düzeyleri de belirlenmeli her aşaması öğrencilere gösterilerek genel bir yargıya ulaşılmalıdır (Yapıcı, 2005).

10. İNGİLİZCE ÖĞRETİMDE YAPILANDIRMACILIK KURAMI

Sıklaşan kişilerarası ve uluslararası ilişkiler, gelişen iletişim ve karmaşıklaşan dünya bireylerin yeni anlayışlar geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu yenedünya'da bireylerin yeni anlayışlar geliştirmesini sağlayacak ve yaşamlarını kolaylaştıracak bir etken de bu yenedünyanın özelliklerini taşıyan çağdaş eğitim düzenlemeleri olacaktır. Teknolojinin her geçen gün daha da gelişmesi, ulaşım araçlarının hızlanması, bir bilgi ağı olarak nitelendirilebilecek İnternet'in insanlar arasındaki mesafeleri azaltması, bireylerarası ilişkileri yoğunlaştırması ve bilgiyi kolaylıkla ulaşılabilir bir kavrama dönüştürmesi, bilgi vermeye dayalı geleneksel eğitim uygulamalarını çağdaş dünyanın gereksinimlerine cevap veremeyecek duruma getirmiştir. Uluslararasıdaki mesafelerin azalması ve bireyler arasındaki ilişkilerin karmaşıklaşması, dünyayı çeşitli uluslardan bireylerin kolaylıkla ilişki kurduğu ve bir araya geldiği küresel bir köy haline dönüştürmüştür. Bu küresel köy içinde bireysel ilişkileri daha da sağlamlaştıracak etkili bir yabancı dil eğitimine gereksinim vardır (Demirel, 2004).

Toplumsal etkileşimin oluşturulmasındaki en etkin araç dildir. Sürekli olarak gelişen ve değişen dünya ayak uydurabilmenin en önemli aracı modern ve etkili eğitim programlarıyla yetiştirilmiş ve donatılmış bireylerdir. Bu bireylerin toplumların etkileşiminde etkili bir rol oynayabilmeleri için, İngilizceyi çok iyi bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. İngilizce artık günümüzde iletişimin, bilgi

alışverişinin ve paylaşımın tek adresi olma özelliği kazanmıştır. İngilizce yeni gelişmelerin, kuramların, icatların kısacası bilimin ve hayatın dili olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin yeniliklere ve değişimlere uyumu sürecinde, İngilizceyi etkili kullanabilmeleri, onların en güçlü yardımcısı olacaktır.

Yabancı dil eğitimi, yenedünyanın yeni özellikleri olan dünyadaki çeşitliliğe saygıyı ve kültürler arası hoşgörüyü geliştirmek için önemli bir araçtır. Dil konusu bugüne değin pek çok bilimsel bilim adamını toplum bilimcileri ve özellikle son yıllarda dil bilimcileri düşündüren bir konu olmuştur (Demirel, 2004).

Son zamanlarda yabancı dil öğretiminde oluşturmacılık kuramının etkin bir rol oynuyor olması şüphesiz ki hem yabancı dil eğitimi, hem de yapılandırmacılık kuramı tek bir sürece bağlı olarak gelişmemektedir. Bu iki kavram birbirleriyle çok iyi bir şekilde uyum sağlayıp, bütünü oluşturmasıyla başarıya ulaşır. İşte bu durum yabancı dil öğretiminde eğitimcileri yapılandırmacılık kuramına doğru yönlendirmiştir (Yanpar, 2001).

İnsan, Toplum, Kültür ve Eğitim bağıntısı içinde kurucu ve örgüleyici bir öge olarak nitelenen dilin yapısal görünümünün çok karışık olduğu bilinmektedir (Cem, 1978).

Bu nedenle dil konusunu ele alanlar ona çeşitli yönlerden yaklaşmışlardır. Dil nedir sorusuna cevap arayanlar da aynı çeşitliliği ortaya koymuşlardır. Bundan dolayı dil tanımlarından birkaç tanesini örnek vermek gerekirse (Demirel, 2004);

- “Dil, insanlar arasında bir iletişim aracıdır” (Cem, 1978: 12).
- “Dil, bireyleri arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir” (Dilaçar, 1968: 28).
- “Dil, anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkedir” (Demirel, 2004:7).
- “Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 1977: 8).

Tüm bu açıklamalardan yola çıkarak dil tanımlarında şu ortak noktalar temel öğeler olarak sıralanabilir:

Dil bir sistemdir. Diğer bir deyişle, dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır. Dil seslerden oluşur. Her ses, değişken sembollerle belirtilmekte her sesin bir anlamı bulunmaktadır. Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında en etkin iletişim aracı dildir. Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta, ayrıca dil, o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir Vossler'a göre (1960) (Akt. Aksan, 1977: 43), “..... Dil, kültürün aynasıdır.....” Dil bir düşünce aracıdır. İnsanlar, düşünce, duygu ve isteklerini dille belirtirler. Ancak, dil olmaksızın da düşüncenin ve doğru ya da yanlış inançların olabileceği görüşünde olanlara da rastlanmaktadır. Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır. Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir (Demirel, 2004).

Dünya üzerinde konuşulan dil sayısı kesin olmamakla birlikte ortalama üç bin ile üç bin beş yüz arasında olduğu belirtilmektedir (Dilaçar, 1968). Dünya üzerinde bu kadar çok dil olmasına karşın gittikçe artan uluslar arası ilişkiler, uluslar arası dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinmesi ortaya çıkar. Ancak ikinci dil olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin başka ülkeler tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir. Bunu askeri sözleşmeler, tarihsel, kültürel ve ticari ilişkiler izlemektedir. Bu ilişkiler giderek ikili, üçlü antlaşmaları kıtasal bloklar hatta dünya ölçüsüne varan örgütleri ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye bölgesel ve siyasal konumu açısından dünyanın en kritik yerinde bulunmaktadır. Asya, Avrupa hatta güneyde Afrika kıtaları arasında kilit ülke durumundadır. Bundan dolayıdır ki Türkiye çeşitli ülkelerle politik ilişkiler kurmuş, anlaşmalar imzalamış, ekonomik ve kültürel ilişkilere de önem vermiştir.

Uluslar arası ilişkilerin giderek yoğunluk kazanması, Türkiye’de diğer dillerin özellikle uluslar arası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen batı dillerinin

öğrenilmesi bir gereksinme olarak ortaya çıkmış ve bunun sonucu olarak yabancı dillerin öğretimi okul programlarında yer almıştır.

Buna dayalı olarak, Türk Eğitim sisteminde, yabancı dil öğretimi, tarihsel gelişim boyutu içinde incelendiği gibi okul programlarına çeşitli zaman kesitleri içinde ve farklı program uygulamalarıyla girmiştir. Bugün. Yabancı dil öğretimi örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yapılmaktadır. Bu zorunluluk programlarda ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren başlamakta ve lise dördüncü sınıfa kadar devam etmektedir.

Bunun içindir ki, yapılandırmacılık ve yabancı dil eğitimi arasındaki ilişki günümüz eğitim sisteminde çok önemli bir yere sahiptir. Karmaşık dilbilgisi, zihinsel sözlüğün büyüklüğü ve çoklu işlevselliği ile dil insan zihninin en etkileyici etkinliğidir. Dil konusunda yapılacak herhangi bir tartışmada fikir birliğine varmak neredeyse imkânsız bir olaydır. İnsanoğlu binlerce yıldır dil olgusunu açıklamaya çalışmıştır ancak bugün bile hala dille ilgili yeni yeni özellikler bulmak olasıdır (Can, 2004).

Bir yabancı dil öğrenirken; birey her şeyden önce hedeflerin bilincine varmalı, geçmiş deneyimleri ile bugünkü öğrenme yaşantılarını birleştirebilmeli, düşünme basamaklarını geliştirmeli, öğrenmenin içsel etkisinin önemini kavrayıp kendi iç disiplini ile öğrenme basamaklarını aşmalıdır. Yabancı dil öğretiminde uyulması gereken genel ve temel ilkeler, yapılandırmacı kurama göre düzenlenmiş sınıfta dört temel dil becerisi gelişimi açısından önem taşımaktadır. Yapılandırmacı kurama göre düzenlenmiş sınıfların temel tasını oluşturan; kullanılabilir dilin öğretilmesi, amaç dilin kültürünün de dille beraber öğretilmesi, öğrencilerin güdülenmesi, öğrencilere sorumluluk vererek, bireysel, ikili ve grup çalışmalarının desteklenmesi, ders etkinliklerinin canlı olması gibi maddeler yabancı dil öğretiminde büyük önem taşımaktadır (Can 2004).

Yapılandırmacılık ve davranışçılık kuramları, yabancı dil öğrenimini ve öğretimini uzun yıllar etkilemişlerdir, son yıllarda ise bilişsel kuram, yabancı dil öğrenimi ve öğretimini etkilemektedirler. Davranışçı kuramlarda sınıflar öğretmen merkezli iken, yapılandırmacılık kuramı, konu ve öğrencileri merkeze getirmiştir.

Bu görüşten yola çıkarak bu çalışmada İngilizce dersinin yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak işlenişine dair öğretmen görüşleri inceleme alanı olarak belirlenmiştir.

Yabancı dil dersinde yapılandırmacı ve bilişsel öğrenme, bir başka deyişle bilinçli öğrenme vurgulanır (Hufeisen 2000, 37; aktaran: Serindağ 2003, 67). Bu noktada, yapılandırmacılık kuramı öğretim stratejileri önemli bir yer tutar. Böylece, öğrenciler, daha önceden edindikleri tüm deneyim ve becerileri etkin bir biçimde ortaya koyabilirler.

Yabancı dil eğitimine yapılandırmacılık kuramı öğrencilerin kendi öğrenme yetilerini ve deneyimlerini odak noktası olarak alır. Bu açıdan bakıldığında birinci ve ikinci yabancı dil öğreniminin öğrenciler açısından farklı koşullarda gerçekleştiği düşünülmelidir. Bunlar, öğrencilerin (a) yaşları, (b) yabancı dili öğrenmeye ilişkin deneyimleri, (c) bilişsel düzeyleri, (d) önbilgileri gibi farklılıklardır. (Serindağ 2003: 62)

Bilişsel gelişimde en son ulaşılan dönem soyut işlemler dönemidir. Bireylerin bu döneme erişme yaşları ergenlik çağına denk gelir. Bu döneme kadar olaylar arası ilişkiler ve neden-sonuç bağıntılarını ancak somut işlemler çerçevesinde kavrayan ve düz bir mantıkla bilişsel işlemler yapan çocuklar, bir olaya bakış açılarının farklı olabileceğini anlamaya, sorunların değişik biçimlerde çözümlenebileceğini görmeye, çözümlenme, sentez, yansıtma, genelleme gibi üst düzeydeki bilişsel işlemleri yapabilmeye başlarlar (Erden ve Akman 2004: 94).

Genel olarak ergenlik dönemlerinde kişinin dünyaya bakış açıları farklılaşır. Bu dönemde öğrencilere geleneksel yöntem yaklaşımıyla değil, daha ziyade bilişsel yapılandırmacılığın etkin olduğu öğrenme modeli temel alınması uygun olur. Başka bir deyişle yabancı dil öğretimine bilişsel yapılandırmacılık ilkeleriyle yaklaşmak öğretimin niteliği açısından daha uygun olur. (Demirel, 2004)

12-13 yaşından sonra öğrencinin taklit yoluyla kendi dilbilgisini kurma yetisi kaybolur; onun yerini nedenleme gücü alır. O yaştan sonra çocuk bilgileri ezberlemek yerine nedenini araştırmaya yönelir.

Öğrencilerin birinci yabancı dili 4. sınıftan başlayarak, ikincisini de uygulamada 10. sınıftan başlayarak öğrenmeleri, ilkinde somut, ikinci yabancı dil öğreniminde ise soyut işlemler döneminde olduklarını gösterir. Bu da yabancı dil eğitiminin ilköğretim düzeyinde öğretilmeye başlanmasının nedenlerinden biri olarak görülebilir.

İngilizce derslerinde, Yapılandırmacılık kuramının ön planda olduğu bir öğretim yöntemi, öğrenciler için dil öğrenimini daha eğlenceli hale getirir. Bu yaklaşıma göre dil alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreçtir. Öğretmen sık sık alıştırmaları tekrarlatan kişi değil, dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak görülür.

11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

11.1.YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Literatür taramasında, ilköğretim de yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak uygulanan derslerle ilgili birçok araştırma bulunmuştur. Bu araştırmaların bazıları ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Kılıç (2008) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşlerini belirlemeğe çalışmıştır. Araştırmada elde edilen veriler için, Sivas ilinin Yıldızeli, Sarkışla ilçeleri ve bu ilçelere bağlı köylerdeki ilköğretim okullarındaki öğretmenlere ölçek ve görüşme formu dağıtılıp, kullanılmıştır.

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri ile tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, görev yaptıkları yerleşim yeri türü ile tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, kıdem yılları ile tutumları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Görüşme formundan elde edilen bulgularla, öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını derslerde tam anlamıyla uygulamadıkları, hizmet içi eğitim almaları gerektiği görülmüştür.

Damlapınar'ın (2008) yaptığı araştırmanın temel amacı, İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ve öğretim stratejileri, teknoloji, değerlendirme, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile ilgili süreçleri uygulama düzeylerini ve bu kurama karşı tutumlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini

2007–2008 Eğitim ve Öğretim yılında, Konya ili Ilgın İlçesinde resmi okullarda görevli İlköğretim 1. kademe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak 13 ilköğretim okulundan 51 öğretmen belirlenmiş ve soru cetveline bağlı yüz yüze görüşme dayalı anket tekniği kullanılmıştır. Betimleyici bir araştırma olarak çalışmanın birinci bölümünde yapılandırmacı kuram etkinliklerine, ikinci bölümde bu etkinliklerin uygulanması sürecinde öğretmenlerin konuya ilişkin tutum ve davranışları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin ortaya koyduğu sonuca göre, öğretmenlerin yapılandırmacı kuramı benimsediği ancak uygulamada yeterli düzeyde görülmediği anlaşılmaktadır.

Yıldırım ve Dönmez (2008) yaptıkları araştırmada “Sınıf Öğretmenlerinin, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamasının Sınıf Yönetimine Etkilerine İlişkin Görüşleri”ni incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. 1-5. Sınıf öğretmenlerinden oluşan 10 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş, toplam 20 ders saati yarı yapılandırılmış gözlem yapılmış ve gözlem yapılan derslerin planları ile öğrenci devam çizelgelerinden oluşan doküman incelemesi yapılarak veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetiminin beş boyutunu genel olarak olumlu yönde etkilediği; ancak yapı ve uygulamadan kaynaklanan bazı sorunların olduğu sonucuna varılmıştır.

Gürdal’ın (2007) yaptığı araştırmanın amacı, görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma ve 2006–2007 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde yedi ilköğretim okulunda 23 sınıf öğretmeniyle görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İlköğretim I. Basamak düzeyi Görsel Sanatlar Eğitimi (Resim-İş) dersi ele alınmıştır. Oluşturulan görüşme soruları görsel sanatlar derslerinin yapıcı kurama dayalı olarak ne kadar uygun işlenip işlenmediğini saptamaya çalışma niteliğinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir kısmının görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarının olumlu, bir kısmının ise olumsuz olarak gördükleri

sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin görsel sanatlar dersini yapılandırmaçı kurama dayalı ders programlarıyla işlerken bazı sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Bu sorunlar ise; materyal eksikliği, atölye eksikliği, sınıfların kalabalık olması, yardımcı kaynakların olmaması, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, yaş seviyelerine uygun somut etkinliklerin yapılamaması, branş öğretmenlerin eksik oluşu, konulara göre zamanın fazla uzun tutulması ve velilerin derse olan olumsuz kuramları şeklinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenler görsel sanatlar dersinin yapılandırmaçı kurama dayalı olarak nasıl daha verimli işlenebileceğine dair görüşlerini de bildirmişlerdir.

Çelebi (2006) Konya ili Karatay ilçesinde yaptığı araştırmada, ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmaçılık kuramına dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişi ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, yansız olarak seçilen sınıflardan birinde yapılandırmaçılık kuramına dayalı işbirlikli öğrenme (Birlikte Öğrenme ve Grup Araştırması Tekniği) uygulanırken diğer sınıfta ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, yapılandırmaçılık kuramına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre da yüksek erişi elde etmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersine yönelik yapılandırmaçılık kuramına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna göre daha olumlu tutum geliştirmişlerdir. Deney grubu öğrencilerine uygulanan Öğrenci Görüşleri Anketi bulgularına göre öğrenciler bu yöntemle dersi daha iyi öğrendiklerini ve bu yöntemle ders işlemekten memnun olduklarını belirtmişlerdir. Süreç Değerlendirme Ölçeklerinin deney grubuna uygulanması ile elde edilen bulgulara göre ise öğrencilerin, grup süreçlerinde paylaşma, arkadaşlık, yardımlaşma, sorumluluk alma, bilimsel yöntem kullanma ve inceleme-araştırma yapma gibi birçok becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Böylece, yapılandırmaçılık kuramına dayalı işbirlikçi öğrenmenin öğrencilerin başarılarını artırdığı, yapılandırmaçılık kuramına dayalı işbirlikçi öğrenme yöntemi kullanılarak ders yapılan grup ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı öğrenci grupları arasında farklılıklar bulunduğu, yapılandırmaçı

kuramına dayalı işbirlikçi öğrenmenin öğrencilerin başarılarını arttırma da daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız'ın (2006) Konya ili Aksaray ilçesinde yaptığı araştırmada yapılandırmacılık kuramının yabancı dil öğretiminde de kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Bu anlayışla işlenen derslerde öğrencilerin daha aktif olduğu, ülkemizde büyük bir sıkıntıya neden olan yabancı dili konuşmadaki güçlüğünde yapılandırmacılık kuramı ile ortadan kaldırılabileceği sonucuna varılmıştır.

Akpınar ve Ergin'in (2005) birlikte yazdıkları makalede, yapılandırmacı kuramı tartışmış ve alan yazın çalışmalarında bu kuramda fen bilgisi öğretmelerinin rolü ile ilgili örnekler verilmiştir. Araştırma sonucunda; Öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini süreç içerisinde daha az kullanmaya özen göstermeleri geleneksel eğitim yerine öğrencileri bilgiye ulaştırma yollarını öğretecekleri öğretim ortamları hazırlamalı, ders planında katı bir tutum sergilememeli, öğrenci görüş ve isteklerine de yer verilmeli, sınıf ortamlarındaki geleneksel oturma düzeninden vazgeçilmeli, öğrencilerin birbirleriyle iletişimde bulunacakları ve çeşitli etkinlikleri yapacakları ortamlar hazırlanmalı, ders içerisinde öğrencilerin daha önceden anlamını bilmedikleri kelimeleri kullanmadan kaçınılmalıdır. Ayrıca, öğrencilere daha fazla konuşma ve soru sorma hakkı vermeli ve ölçme ve değerlendirmeyi öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak için değil, her öğrencinin kendisinin eksik olduğu ve olumlu yanları görmesi ve kendi gelişiminin farkına varması için yapmalı ve değerlendirmede öğrenciye de söz hakkı vermeli, alan ve alan dışı öğretmenleri ile sürekli diyalog halinde olmalı ve öğretimdeki çeşitli problemleri meslektaşları ile tartışarak, çözüm ve öneriler geliştirmelidir. Çağın getirdiği her türlü teknolojik aracı kullanmayı öğrenmeli, sınıf içerisinde bunlardan yararlanmalı ve öğrencilerin bunları kullanmalarına yardımcı olmalıdır. Bütün bu belirtilen özelliklerin gerçekleşmesi için öğretmenlerin iyi bir fen öğrenme ortamının ve etkinliklerinin nasıl yapıldığı konusunda hizmet içi seminerlere alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, ileriki çalışmalarda öğretmenlerin yararlanabileceği örnek uygulamaya yönelik etkinlikler hazırlanmalı ve bunların sınıf içi etkinliği araştırılmalı ve varsa eksik yönler giderilerek öğretmenlerin yararlanabileceği şekilde çoğaltılmalıdır.

Önen (2005) yaptığı çalışmada, yapılandırmacı öğretim kuramına uygun olarak hazırlanan dersler yardımıyla öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarının giderilip giderilemeyeceği ve konu ile ilgili genel düşüncelerin değiştirilip değiştirilmeyeceği araştırmıştır. Araştırma İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 7. sınıflarının birisi seçilerek 41 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma Fen Bilgisi 7. sınıf öğretim programındaki “Ya basınç Olmasaydı” ünitesi ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin konu ile ilgili kavram yanlışları belirlenerek dersler tartışma, grup çalışması, beyin fırtınası, bulmaca gibi yöntemler kullanılarak yapılandırmacı öğretim kuramına uygun olarak işlenmiş Araştırma sonucunda, öğrencilerin ünite konusuyla ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinde genelde başarılı olduğu bulunmuştur.

Erfidan (2005) Manisa ilinde bir ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıflarında yürüttüğü araştırmasında yapılandırmacı öğrenme modelini öğrencilerinin fen öğrenmelerine ve tutumlarına etkisini üzerine yapmıştır. Araştırma sınıfları için ikişer şube seçilmiş ve bir sınıf deney grubu, diğer sınıf ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda dersler yapılandırmacı kurma dayalı olarak işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim kuramına dayalı olarak işlenmiştir. Sonuçta, yapılandırmacılık kuramına dayalı öğretim kuramının geleneksel öğretim kuramına göre öğrencilerin fen başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Yurdakul (2005b) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yapılandırmacı öğrenme kuramının sayıtlılarına uygun deneye dayalı bir program tasarısı hazırlayarak uygulamasını gerçekleştirmek ve bu tasarısı, geleneksel kurama göre öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları açısından değerlendirmeyi amaçlanmıştır. Araştırma modeli olarak öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli ile nitel verilerden yararlanılmıştır. Uygulama, Ankara Beytepe İlköğretim Okulu altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Seçkisiz yolla oluşturulan deney grubu 35 kişiden, kontrol grubu ise 34 kişiden oluşmuştur. Deney grubu; 10 hafta süresince araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırmacı sosyal bilgiler program tasarısı ile, kontrol grubu ise geleneksel öğretim ile eğitim

almışlardır. Araştırmaya ait nitel veriler öğrenenlerin her araştırma etkinliği sonunda yazdıkları yansıtıcı günlüklerinden, düşünme kayıtlarından, yapılandırılmış gözlem formundan elde edilen alan notlarından, video kamera görüntülerinden, yapılandırılmamış öğretmen günlüklerinden ve katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Nicel verilere ise biliş ötesi farkındalık ölçeği, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği, problem çözme senaryolarının puanlama yönergeleriyle değerlendirilmesiyle ulaşılmıştır. Nicel ölçme araçları deney öncesinde ve sonrasında uygulanarak nicel bulgular elde edilmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesi ile yapılandırmacı program tasarısına yönelik uygulamaların; öğrenenlerin problem çözme becerilerini, biliş ötesi farkındalıklarını ve derse yönelik tutumlarını geliştirmede geleneksel kurama göre daha etkili olduğu bulgulanmıştır. İçerik analizi yöntemi ile değerlendirilen nitel verilerin çözümlenmesi ile de fiziksel çevreye, duyuşsal özelliklere, sosyal ortama, bilişsel özelliklere, sosyal-bilişsel bağlamda bilginin yapılandırılmasına ve öğrenen özelliklerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Fiziksel çevrenin öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde ve bu süreçlerde sergiledikleri rollerde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal özellikler olarak öğrenme merakı ve ilgisi, öğrenme çaba ve isteği, öğrenme sürecinden zevk alma ve göreve odaklanma belirlenmiştir. Bu duyuşsal özelliklerin ise öğrenme için daha fazla zaman isteği, öğrenme sürecinden zevk alma ve öğrenenlerin göreve odaklanmasında rol oynadığı bulgulanmıştır. Sürece ilişkin bu özelliklerin yanı sıra öğrenme sürecindeki etkinliklerin; öğrenenlerin gurur duyma, duygusal rahatlık, bireyi koruma, kendine güvenme gibi duyuşsal özellikler göstermelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenme sürecinde öğrenenlerin sürecin her aşamasına katılımlarının sosyal özellikler üzerinde ana etmen olduğu belirlenmiştir. Uygulama esnasında öğrenenlerin birbirleri ile iletişim içerisinde oldukları görüşlerini rahatça açıkladıkları ve farklı görüşlere saygı duydukları, yardımlaşma ve dayanımsa içerisinde oldukları bir sosyal ortam bulgulanmıştır. Etkinlikler süresince oluşan gürültünün ise bu durumun yan ürünü olduğu bulgulanmıştır. Yapılandırmacı öğrenmenin bilişsel özelliklerine ilişkin nitel bulgularda ise öğrenmenin kalıcı, esnek, gerçek yaşam durumlarına uygun, zengin yaşantılarla gerçekleşen özgün bir niteliğe sahip, döngüsel olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca öğrenenlerin temel düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı

düşünme becerilerinin kullanılmasında ve gelişmesinde de deneye dayalı program uygulamasının etkili olduğu belirtilmiştir.

Can (2004) yaptığı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla yapılandırmacılık kuramı üzerinde durmuş, geleneksel öğrenme kuramıyla yapılandırmacılık kuramının bir karşılaştırılması yapmıştır. Çalışma dört bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde yapılandırmacılık kuramı kavram ve uygulama boyutuyla incelemiş, İkinci bölümde yapılandırmacılık kuramının öğretene, öğrenen ve öğrenilen ilişkisi üzerinde durularak, yapılandırmacı eğitimin ders işlenişini tanımlanmıştır. Üçüncü bölümde yapılandırmacılık kuramının yabancı dil öğretimine yapabileceği katkılar yabancı dil dersleri bağlamında tartışılmıştır. Son bölümde ise yabancı dil derslerini yönlendirecek İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramı ilkeleri çerçevesinde yetiştirilmesi için veri niteliğinde bir model geliştirilmiştir. Sonuç olarak, İngilizce öğretimini verimli kılacak temel etmenin öğrenenlerin dili nerede, nasıl, niçin kullandıklarının bilincinde olmalarında yattığını vurgulamıştır. Bu çalışmada, bu amaca yönelik İngilizce ders işlenişinde temel oluşturacak, İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik uygulamalar geliştirilmiş ve sunulmuştur. Araştırmacı, yapılandırmacı kuramın ilkeleri doğrultusunda bir model geliştirmiştir. Bu model tamamlanacak yönleri olan açık bir modeldir. Bu modelde, İngilizce dilbilgisi derslerinde özellikle öğrenen özerkliğinin desteklenmesi, öğretmen adayları ve öğretmen arasındaki iletişimin geliştirilmesi, daha saydam bir öğrenme ortamının oluşturulması gerektiği sonucu çıkarılmıştır.

Ersoy (2005) Eskişehir ili merkez ilçesindeki bir ilköğretim okulunda 5. sınıflar da bilgisayar dersindeki sınıf yerleşim düzeni ve öğretmen rolünün yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesi ile ilgili bir araştırma yapmış ve bu araştırma sonucunda gözlem yapılan bilgisayar dersinde U yerleşim düzenini benimsenmiştir. Bu yerleşim düzeninde yapılandırmacı öğretmen rollerinin daha rahat yerine getirileceği söylemiştir. Sınıf yerleşim düzeni yapılandırmacı öğretmen rollerinin gerçekleştirilmesine uygun olmasına karşın, kimi açılardan uygun değildir. Örneğin, bir bilgisayar 3 öğrencinin kullanması, sınıfın fiziksel olarak yeterli büyüklükte olmaması ve öğrencilerin kullandığı sandalyelerin dönerli

olmaması, bilgisayar masalarının yan yana gelecek biçimde boşluk bırakılmadan yerleştirilmiş olması sınıfın yerleşim düzenini yapılandırmacı öğretmen rollerinin yerine getirilmesi açısından kısmen olumsuz etkilemektedir sonucuna ulaşılmıştır. (Ersoy, 2005), <http://www.tojet.net/articles/4420.doc>

Koç (2002), yapılandırmacı öğrenme ortamının duyuşsal ve bilisel öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasını Gazi Üniversitesi'nde gerçekleştirmiştir. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı uygulama ile yapılandırmacı ve geleneksel öğretimde öğrenenlerin temel ve üst düzey öğrenmeler ile problem çözme becerilerindeki erişiş ve kalıcılık puanları karşılaştırılmıştır. Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölümü örgencilerinden toplam 180 örgencinin yer aldığı uygulamada iki deney grubunda 89, iki kontrol grubunda toplam 91 örgenci yer almıştır. Gelişim ve öğrenme dersi süresince deney grubuna yapılandırmacı öğrenme kuramı ile kontrol grubuna ise geleneksel öğrenme kuramı ile 14 haftalık bir eğitim verilmiştir. Temel ve üst düzey öğrenme testleri, problem çözme senaryosu nicel verilerin elde edilmesinde, öğrenme günlükleri ve deney ve kontrol gruplarında yer alan 30'ar örgenciden 5'er kişilik gruplarla yapılan odak grup görüşmeleri nitel verilerin elde edilmesinde kullanılmıştır. Nicel verilere ulaşmada kullanılan testler uygulama öncesinde, uygulama sonrasında ve kalıcılığı ölçmek amaçlı öğretimin sona ermesinden 10 hafta sonra uygulanmıştır. Örgencilerin üst düzey öğrenme erişiş ve kalıcılık puanları ile problem çözme becerisi erişiş puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulgulanmıştır. Her iki grubun temel düzey öğrenme ve erişiş kalıcılık puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Nitel verilerin içerik analizi tekniğiyle çözümlenmesi ile deney grubunda yer alan öğrenenlerin dersten zevk aldıkları ve etkinliklere istekli bir şekilde katıldıkları, kendilerine güvendikleri, işbirlikli çalışmalarla çalıştıkları, diğer arkadaşlarının görüşlerini önemsedikleri belirlenmiştir.

Akkuş (2000) yaptığı araştırmada, lise ikinci sınıf örgencilerinin kimyasal denge ile ilgili kavram yanılgılarını tespit etmiş ve yapılandırmacı kuram ile geleneksel öğretim yönteminin, örgencilerin kimyasal denge ile ilgili kavramları anlamadaki etkisini karşılaştırmıştır. Araştırma, Ankara Deneme Lisesi'nde aynı

öğretmenin derse girdiği iki ayrı sınıfta öğrenim gören 71 lise ikinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Denge konusunun öğretimi süresince sınıflardan biri kontrol grubu diğeri ise deneysel grup olarak belirlenmiştir. Kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi, deneysel gruba ise yeniden yapılandırıcı kuram ile ders anlatılmış, araştırma beş hafta sürmüştür. Her iki sınıfta bulunan öğrencilerin, kimyasal denge ile ilgili kavramsal başarısını ölçmek amacıyla hazırlanan denge ile ilgili kavramsal test, öğrenim öncesi ve sonrası uygulanmıştır. Araştırmada, Kimyasal Denge İle İlgili Kavram Testi ile öğrencilerin kimyasal denge konusundaki başarıları, Bilimsel İşlem Beceri Testi ile de öğrencilerin bilimsel işlem becerilerinin kimyasal denge konusunu anlamalarına etkisi olup olmadığı ölçülmüştür. Her iki sınıftan son testlerden en yüksek, orta ve en düşük puanları alan toplam 17 öğrenci ile mülakat yapılmıştır. Tüm mülakatlar analiz edilerek öğrencilerin kavramsal bilgilerinin temeli ve öğretim sonrasında devam eden yanlış kavramalar belirlenmiştir. Bu araştırmanın hipotezlerini test etmek için t-testi ve kovaryans analizi (ANCOVA) kullanmıştır. Analiz sonuçları, yeniden yapılandırıcı kuram ile ders anlatılan öğrencilerin başarılarının, geleneksel öğretim yöntemi ile ders anlatılan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve yanlış kavramaların giderilmesi açısından daha başarılı olduğu ve öğrencilerin bilimsel işlem becerilerinin ve kimyasal denge ile ilgili önceki bilgilerinin onların başarılarında önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır.

11.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Jackson (2006) araştırmasında yapılandırmacı kuram ile eğitim gören öğrencilerin Amerikan tarihine karşı olumlu tutum geliştirip geliştirmediklerini ve başarı düzeylerinin artıp artmadığını araştırmıştır. Araştırma 8. sınıf öğrencileri üzerinde ve 3 ünite süresince uygulanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin kendi bilgi yapılarını inşa etmelerini sağlayacak yeterli zaman ve internete erişimleri sağlanmış; oyun, televizyon programlarına benzer canlandırmalar, tartışmalar, bireysel ve grup çalışmaları, video izleme gibi etkinliklere yer verilmiştir. Araştırma sonucunda yapılandırmacı kurama göre eğitim gören öğrencilerin Amerikan tarihine ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri ve başarı düzeylerinin arttığı gözlenmiştir.

Maypole ve Davies'in (2001) hazırladığı "Bir Yapılandırmacı Sınıfta Öğrencilerin Deneyimleri" isimli araştırmasında Amerikan Tarihi-II dersinde öğrencilerin yapılandırmacılığı nasıl algıladıklarını ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Çalışmada, sınıfta en sıklıkla işe koşulan yapılandırmacı unsurların onu listelenmiştir. Bu araştırma için kullanılan sınıf içi etkinliklerin ve öğretim yöntemlerinin yapılandırmacılığa uygun olduğu vurgulanan çalışmada, öğrenciler geçmiş deneyimleri, temel kaynaklar, işbirliği, ikincil kaynaklar ve bağımsız araştırma temelinde kendi bilgilerini yapılandırmaya teşvik edilmiştir. Veriler öğrencilerin ses kayıtları, yazılı sınav ve görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda beklenen bilişsel gelişmelerin yanında başka alanlarda da gelişmeler sağlanmıştır. Öğrenciler, değişik bakış açılarına değer vermeyi kendi fikirlerini geçerli kılmayı ve onların fikirlerine saygılı olmayı öğrenmişlerdir. Tarihin karmaşıklığını ve yaşamın birçok farklı gerçekliği içerdiğini anlamışlardır. Öğrenciler, sınıf içi deneyimleriyle daha fazla öğrenme gerçekleştirmişler ve öğrenme sürecinden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler duyuşsal gelişmeden söz etmemelerine rağmen tanımladıkları öğrenme deneyimleri, bilişsel ve duyuşsal öğrenmenin var olduğunu ortaya koymuştur. Bu gelişme yapılandırmacı sınıfta etkinliklere istekli katılımın bir sonucu olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bir başka sonuç da öğretme ve öğrenmede bütüncül kuramın yapılandırmacılıkla oluşturulabildiği yönündedir.

Aldridge, Fraser ve Tylor (2000) yaptıkları araştırmada lise fen bilimi derslerinde yapılandırmacı kuramının Avusturya ve Tayvan'da kullanım dereceleri belirlenmeye çalışmışlardır. Araştırmada her iki ülkeden dört sınıf her sınıftan üç öğrenci ve sekiz öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda Tayvan'da öğrencilerin öğretmenleri daha fazla uzman olarak gördükleri ve etkinliklerin daha fazla öğretmen merkezli olduğu görülmüştür. Avustralya'da ise etkinliklerin daha fazla öğrenci merkezli olduğu ve görüşlerini daha rahat sundukları sonucuna varılmıştır.

Lord (1999) yaptığı araştırmada doğa bilimleri dersinde geleneksel öğretmen merkezli ve yapılandırmacı kurama dayalı yapılan eğitimi karşılaştırmıştır. Araştırma sırasında dersler 1. grupta düz anlatım, gösteri, sınırlı oranda tepegöz ve

slayt kullanımı şeklinde işlenirken; 2. grupta yapılandırmacı kurama dayalı grup çalışmasına yönelik işlenmiştir. 2.grupta öğrencilere öğretmen tarafından gerekli malzemeler sunularak grup çalışması halinde etkileşimli olarak konu hakkında araştırma ve sunum yapmaları sağlanmış ders sonunda değerlendirme sınavları uygulanmıştır. Sınav grup öğrencilerinden rastsal olarak seçilen bir öğrencilere soru sorulması ve aldığı puanın grup puanı olarak değerlendirilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda 1. grubun dersi sıkıcı buldukları sonucuna ulaşılırken, 2. gruptaki öğrencilerin dersi daha zevkli buldukları ve daha başarı düzeylerinin daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir.

Gatlin'in 1998'de yaptığı araştırmanın amacı, ilk olarak geleneksel ve yapılandırmacı öğretim türlerinin öğrenci başarıları açısından etkinliğini karşılaştırmak ve sınıf ortamında öğrencilerle öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramı arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada eşit olmayan gruplarda ön test-son testten oluşan yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Bir devlet okulundan iki öğretmen ve onların öğrencileri araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmuştur. Öğretmenlerden biri geleneksel-öğretici öğretim yapmış diğeri ise yapılandırmacı öğretim kullanmıştır. Veriler yapılandırmacı Öğrenme çevresi anketi, Fen Sınıfı Gözlemleri Puanlama Yönergesi, Öğretim Uygulamaları Değerlendirmesi ve bir Demografik anket yoluyla toplanmıştır. Veri analizlerinde kovaryans analizi, (ANCOVA) kullanılmıştır. Öğrenci başarısı, ön test-son test ile ölçülmüştür. Öğrencilerden yapılandırmacı öğretimle öğretim alanlar, geleneksel öğretim alanlardan son testte daha yüksek puan almışlar ve ortalamaları arasında büyük bir fark çıkmıştır. Sonuçta, yapılandırmacı öğretim uygulamaları kalıcılık yönünden daha yüksek çıkmıştır.

Becker ve Maunsaiyat 2004 yılında "Tayland'da Meslek lisesi elektrik bölümünde okuyan öğrencilerin başarı ve davranışlarının geleneksel ve yapılandırmacı sınıflarda gerçekleştirilen eğitime göre karşılaştırmasını araştırmışlardır. İki farklı meslek okulundan seçilen 108 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada anket tekniği kullanılmıştır. Veri analizinde kovaryans (ANCOVA) analizi uygulanmıştır. Yapılandırmacılık kuramının uygulandığı sınıflardaki öğrenci davranışları geleneksel sınıflarla eğitim gören öğrencilere nazaran daha olumlu

olduğu gözlenmiştir. (Becker &, Maunsaiyat 2004, <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVER/v29n2/becker.html>)

Ronan, Colavito, ve Hammontree (1993), ergenlerin akranları ile olan ilişkilerinin sosyalleşme üzerindeki etkisini sosyal yapılandırıcılık perspektifinden incelemiştir. Arkadaşlığın ergenlik çağında sosyalleşmede önemli rol oynadığını belirtmektedirler. Hem cins arkadaşlıkların tipik özelliklerinin, akran etkileşiminin ve kabulünün ilişkisinin incelendiği bu araştırmada sonuç olarak arkadaşlık başlatma ve geliştirme başat olmak üzere diğer sosyal becerilerin özel beceriler olabildiği kadar uygulamalı bir şekilde sosyal becerilere müdahaleyi belirleyen anahtar kriteri meydana getirdiğini ortaya koymuşlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve tekniklerin açıklamalarına yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ VE TÜRÜ

Bu araştırma, kullanılan veri toplama teknikleri açısından, tarama modelinde betimsel bir alan araştırmasıdır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olan şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma kuramlarıdır” (Karasar, 1999: 69). Betimleme yöntemi ise, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma kuramıdır. Araştırmaya konu olan olay, kişi veya nesne, kendi bulunduğu şartlar içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999: 77).

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini 2008-2009 öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim devlet ve özel okullarında görevli İngilizce dersine giren 123 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, çalışma evreninin tamamını kapsamaktadır. Afyonkarahisar ili merkez ilçesinde görev yapan 123 öğretmene ulaşılmıştır. Gönderilen 123 anketin bir tanesi yanlış kodlama nedeniyle iptal edilmiştir. İstatistiksel işlemler, 122 ankete verilen cevaplar üzerinde yapılmıştır.

Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin ile belirlenen ilköğretim okullarının adları ve öğretmen sayıları ve uygulama tarihleri Ek 3’de verilmiştir (Bkz. Ek-3).

3. ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ VE VERİLERİN

TOPLANMASI

3.1 ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Araştırmada anket tekniği kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, yaşı, meslekteki deneyimleri, mezun

oldukları okul ve görev yaptıkları okul türü bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde, Yapılandırmacılık kuramına dair öğretmen görüşlerini belirlemek için literatür taraması yapılarak hazırlanan anket maddeleri yer almıştır. Literatür çalışması yapılırken makale, tez ve çeşitli yayınlar incelenmiştir.

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracı, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Başlangıçta 78 maddeden oluşan anket beş uzman görüşüne sunulmuş, yapılan eleştiriler ve tez danışmanının yönlendirmesi ile anketteki madde sayısı 78 den 57'ye düşürülmüştür. Bu çalışmada beşli derecelendirme ölçeği uygulanmış ve ölçeği cevaplandıranları sınırlamamak, amacıyla, 5=Tamamen Katılıyorum (**Çok olumlu**), 4=Katılıyorum (**Olumlu**), 3=Kararsızım (**Orta**), 2=Katılmıyorum (**Olumsuz**), 1=Hiç Katılmıyorum (**Çok olumsuz**), arasında değişen bir dereceleme yapılmıştır. Bu şekilde sınırlandırmayla, maddelere cevap veren kişinin hangi maddenin kendisine daha uygun olduğuna karar vermesinin kolaylaştırılması amaçlanmıştır.

3.2. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma için 16 Kasım 2008 tarihinde Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. (EK-1) Anket, 19 Ekim/29 Aralık 2008 tarihleri arasında, Afyonkarahisar İli merkez ilçesindeki tüm ilköğretim okullarına gidilerek bizzat araştırmacı tarafından, İngilizce dersine giren öğretmenlere ulaştırılmıştır. Daha sonra ulaşımında güçlük çekilen beş okulun müdürlerinin bilgileri dâhilinde, anket elektronik posta yoluyla gönderilerek sonuçlar gene elektronik posta yoluyla toplanmıştır. Anketlerin dağıtıldığı okullar ve tarihleri Ek 3'de belirtilmiştir.

Hazırlanan anketlerin uygulanmasında, genelde tüm öğretmenler anketleri gönüllülük esasına dayalı olarak doldurmuşlardır. Bazı öğretmenlerin yıl boyunca çok fazla anket çalışmasına katıldıklarından dolayı bıktıkları gözlenmiştir. Bu öğretmenler çalışmaya katılmaları için ikna edilmişlerdir.

4. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler anket çalışması ile elde edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler titizlikle incelenmiş, uygun şekilde cevaplandırılıp, cevaplandırılmadıkları

kontrol edildikten sonra veriler, istatistiki çözümleri için SPSS paket programına kaydedilmiştir.

Anketteki olumlu maddeler 1 ile 5 arasında, olumsuz maddeler ise 5 ile 1 arasında düzenlenmiştir. Cinsiyet değişkeni için, 1=Kadın, 2=Erkek, öğretmenlerin öğrenim durumları değişkeni için, 1=Ön Lisans, 2=Lisans, 3=Lisans Üstü ve 4=Doktora, meslekteki kıdemleri değişkeni için, 1=bir ve beş yıl arası, 2=altı ve on beş yıl arası, 3=on altı yıl ve üstü, mezun oldukları okul türü için, 1=Eğitim Fakültesi, 2=Fen edebiyat Fakültesi, 3=Diğer, görev yaptıkları okul türü değişkeni için, 1=Devlet Okulu, 2=Özel Okul, branş değişkeni için, 1=İngilizce ve 2=Diğer olarak kodlanmıştır.

Veriler bilgisayara girilirken, cevap seçenekleri “Hiç Katılmıyorum-1, Katılmıyorum-2, Kararsızım-3, Katılıyorum-4, Tamamen Katılıyorum-5”, şeklinde puanlara dönüştürülmüştür. Ankette kullanılan puan aralığı ve değerlendirilmesi olumlu maddeler için 1’den 5’e kadar, olumsuz maddeler için 5’den 1’e kadar olmak koşuluyla yapılmış. Kullanılan puan aralıkları ve değerlendirilmesi Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Ankette Kullanılan Puan Aralıkları ve Değerlendirilmesi

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 – 1,79
Katılmıyorum	2	1,80 – 2,59
Kararsızım	3	2,60 – 3,39
Katılıyorum	4	3,40 – 4,19
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 – 5,00

Anketin yorumlaması Tablo 5’de belirtilen puan aralıkları temel alınarak yapılmıştır. Seçeneklerin (düzeylerin) yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile, en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek (düzey) sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

Anketin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada eksi değerli olan üç madde çıkarılmıştır. Böylece anketin işleme tabi tutulan madde sayısı 52'ye indirilmiştir. Anketin Cronbach's Alpha güvenilirlik kat sayısı $\alpha = 0.87$ 'dir. Cronbach alfa katsayısı, 0 ile 1 arasında değişim gösterir (Özdamar, 2002). Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan ölçütlere göre; $0,80 \leq \alpha < 1,00$ veri toplama aracı yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Özdamar, 2002).

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, yaş, meslekteki kıdem yılı, meslekteki deneyimleri, mezun oldukları okul ve görev yaptıkları okul türü) ait verilerin frekans ve yüzdeleri alındı. Anket maddelerinin genel dökümünde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmaları verildi. Daha sonra ikili değişkenler için bağımsız gruplar t testi, üç ve daha fazla değişkenler için tek yönlü varyans analizi testi yapıldı, anlamlı farklılık olanlar için Tukey testi uygulandı. Bu istatistik işlemlerin kullanımı esnasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alındı.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. İlk önce Örnekleme ait bulgulara, daha sonra örneklemedeki öğretmenlerin derslerinde yapılandırmacılık kuramının işlenişine dair görüşlerinin genel dökümlerine, daha sonra öğretmenlerin görüşlerinin; cinsiyet, meslekteki kıdem, mezun olunan okul türü, çalışılan okul türü ve branş değişkenleri açısından dağılımlarına ve yorumlara yer verilmiştir.

1. ÖRNEKLEMİN ÖZELLİKLERİ

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları öğretim kurumlarına, çalıştıkları okul türüne ve branşlarına göre frekans ve yüzde dağılımları. Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Örneklem Grup Dağılım Çizelgesi

		SAYI	%
CİNSİYET	Kadın	90	73,8
	Erkek	32	26,2
ÖĞRENİM DURUMU	Ön Lisans	6	4,9
	Lisans	106	86,9
	Lisans Üstü	10	8,2
KIDEM	1-5 yıl	82	67,2
	6-15 yıl	19	15,6
	16 yıl ve üstü	21	17,2
MEZUN OLUNAN OKUL	Eğitim Fakültesi	87	71,3
	Fen Edebiyat Fakültesi	25	20,5
	Diğer (Eğitim Enstitüsü /Yüksek Öğretmen Okulu)	10	4,1
GÖREV YAPILAN OKUL TÜRÜ	Devlet Okulu	106	86,9
	Özel Okul	16	13,1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 82'si bir ile beş yıl arası (% 67,2), 19'u altı ile on beş yıl arası (%15,6), 21'i on altı yıl ve üstü (%17,2) hizmet süresine sahiptir. Bu araştırmadaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun en fazla beş yıllık mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 87'si Eğitim Fakültesi (%71,3), 25'i Fen Edebiyat Fakültesi (%20,5), 10'u ise diğer farklı okullardan mezun olmuşlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 106'sı devlet okullarında (%86,9), 16'sı özel okullarda (%13,1) görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 102'si (83,6) İngilizce ile ilgili bölüm mezunu, 20 'si (%16,4), ise farklı alanlardan mezun olup İngilizce öğretmenliğine geçenler, ya da farklı branşlarda olup İngilizce dersine giren öğretmenlerdir.

2. İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ İNGİLİZCE DERSİNİN YAPILANDIRMACILIK KURAMI DOĞRULTUSUNDA İŞLENİŞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE AİT BULGULAR VE YORUMLARI

'İlköğretim okullarındaki İngilizce dersinin, yapılandırmacılık kuramı doğrultusunda işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?' sorusu, araştırmanın birinci problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu probleme ilişkin olarak verilen cevapların, frekansları, yüzdeleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları elde edilmiştir. Ankete verilen cevapların genel dökümü 7. Tablo'da verilmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Görüşlerinin Genel Dökümü

ANKET MADDELERİ		HK	KM	KSZ	K	TK	\bar{x}	ss
1. Derslerimde öğrencileri sık sık araştırmaya yönlendiririm.	f		8	7	71	36	4,10	0,78
	%		6,6	5,7	58,2	29,5		
2.Derslerimle ilgili kendi branşımdaki diğer öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunurum.	f		2	4	51	65	4,47	0,65
	%		1,6	3,3	41,8	53,3		
3. Dersimde öğrencilerimin işbirliği içinde çalışmasını sağlayacak yöntemlere yer veririm.	f		1	3	79	39	4,28	0,55
	%		0,8	2,5	64,8	32,0		

Tablo 7'nin Devamı								
ANKET MADDELERİ		HK	KM	KSZ	K	TK	\bar{x}	ss
4. Açık uçlu sorularla dersi yönlendiririm.	f		7	12	74	29	4,02	0,75
	%		5,7	9,8	60,7	23,8		
5. Öğrencilere okul dışında yapılacak araştırma soruları veririm.	f		8	14	61	39	4,07	0,83
	%		6,6	11,5	50,0	32,0		
6. İlk kez derse girdiğim her sınıfta öğrencilerin ön öğrenmelerini tespit ederim.	f		2	3	46	71	4,52	0,63
	%		1,6	2,5	37,7	58,2		
7. Öğrencilerin öğrenme stillerini öğrenmeye çalışırım.	f		5	12	49	56	4,28	0,81
	%		4,1	9,8	40,2	45,9		
8. Öğrenilecek her konuyu bir öncekinin üzerine kurarım.	f		7	3	53	59	4,34	0,79
	%		5,7	2,5	43,4	48,4		
9. Öğrencilere öğrendikleri konularla ilgili eğitsel oyunlar oynatarak geri bildirim alırım	f	2	7	18	60	35	3,98	0,90
	%	1,6	5,7	14,8	49,2	28,7		
11. Öğrencilerin, işlenecek konuyu; sorularla, tartışmayla, benzetmelerle bulup adlandırmalarını sağlarım.	f		3	12	76	31	4,10	0,67
	%		2,5	9,8	62,3	25,4		
12. Öğrencileri yeni konuya hazırlamak için önceki öğrenmelerini ortaya çıkartacak sorular sorarım.	f	1	5	3	59	54	4,31	0,78
	%	0,8	4,1	2,5	48,4	44,3		
13. Ders işlerken sürekli olarak kendi getirdiğim kaynakları kullanırım.	f	10	42	24	42	4	3,09	1,07
	%	8,2	34,4	19,7	34,4	3,3		
14. Sınıf içinde tartışma ortamı oluşturarak etkili öğrenmeyi sağlamaya çalışırım.	f		5	24	61	32	3,98	0,79
	%		4,1	19,7	50,0	26,2		
15. Öğrencilerin sınıf içinde sorduğu tüm soruları açıklamaya çalışırım.	f		7	5	42	68	4,40	0,82
	%		5,7	4,1	34,4	55,7		
16. Her öğrencimin sınıf içinde kendini eşit hissetmesini sağlarım.	f		6	1	39	76	4,51	0,75
	%		4,9	0,8	32	62,3		

Tablo 7'nin Devamı								
ANKET MADDELERİ		HK	KM	KSZ	K	TK	\bar{x}	ss
17. Dersin işlenişi ile ilgili yöntemlerden hangisini seçmem gerektiği benim için önemlidir.	f		5	4	48	65	4,41	0,75
	%		41	3,3	39,3	53,3		
18. Sınıfımdaki öğrencilerin sınıf arkadaşları ile bilgilerini paylaşmalarını teşvik ederim.	f			3	63	56	4,43	0,55
	%			2,5	51,6	45,9		
19. Öğrencilere proje çalışması yaptırırım.	f	1	2	8	52	59	4,36	0,75
	%	0,8	1,6	6,6	42,6	48,4		
20. Öğrencilerin beni eleştirmelerine izin veririm.	f	1	8	14	50	49	4,13	0,92
	%	0,8	6,6	11,5	41	40,2		
21. Öğrencilerin öğrendikleri ile okul dışındaki yaşantıları arasında bağlantılar kurmalarını sağlarım.	f		2	10	53	57	4,35	0,70
	%		1,6	8,2	43,4	46,7		
22. Dersin işlenişinde farklı teknolojik araçlardan yararlanırım.	f		7	17	50	48	4,13	0,87
	%		5,7	13,9	41,0	39,3		
23. Sınıf oturma düzeni yapılırken öğrenci görüşlerini de değerlendiririm.	f	1	7	25	65	24	3,85	0,83
	%	0,8	5,7	20,5	53,3	19,7		
24. Sınıf mevcudu öğrencilerimin çalışmalarına rehberlik etmek için uygundur.	f	12	35	24	28	23	3,12	1,28
	%	9,8	28,7	19,7	23	18,9		
26. Öğrencilerin her biri için bir öğretim yılı boyunca yaptıkları her türlü etkinliği bir dosyada toplarım.	f	2	18	22	57	23	3,66	1,00
	%	1,6	14,8	18	46,7	18,9		
27. Farklı etkinlikleri sınıfta uygulamak zor oluyor.	f	17	58	21	20	6	2,51	1,08
	%	13,9	47,5	17,2	16,4	4,9		
29. Öğrencilerimin öğrenilecek konuları belirlemelerine olanak sağlarım.	f	4	39	29	35	15	3,14	1,10
	%	3,3	32	23,8	28,7	12,3		

Tablo 7'nin Devamı								
ANKET MADDELERİ		HK	KM	KSZ	K	TK	\bar{x}	ss
30. Öğrencilerin öğrenme özelliklerinin bilinmesi kalıcı öğrenme için kesinlikle şarttır.	f		3	1	46	72	4,53	0,64
	%		2,5	0,8	37,5	59		
31. Bana göre öğrenci bilgi ile doldurulacak boş bir kutu gibidir.	f	18	32	17	42	13	3,00	1,28
	%	14,8	26,2	13,9	34,4	10,7		
32. Öğrencilerin daha önceki bilgileri önemli değildir. Ben her şeyi yeniden öğretirim.	f	47	54	8	8	5	4,07	1,04
	%	38,5	44,3	6,6	6,6	4,1		
33. Öğretilecek konu ile ilgili materyal getirilip sınıf içinde kullanılması gerekliliğine inanırım.	f		3	6	48	65	4,43	0,70
	%		2,5	4,9	39,3	53,3		
34. Güncel yaşamla ilgili konuların drama yöntemiyle sınıf içinde sergilenmesi öğrenme için çok gerekli bir adımdır.	f		2	14	54	52	4,27	0,73
	%		1,6	11,5	44,3	42,6		
35. Sınıf içinde her zaman sınıf gazetesi ve dergiler hazırlanıp sergilenmesi gerekliliğine inanırım.	f	1	10	33	55	23	3,72	0,89
	%	0,8	8,2	27,0	45,1	18,9		
36. Öğrencilerin birden fazla ve farklı ölçme araçları ile değerlendirilmesi gerekir.	f	1	1	4	65	51	4,34	0,67
	%	0,8	0,8	3,3	53,3	41,8		
37. Sözlü performans benim için önemlidir.	f	4	8	11	59	40	4,01	0,99
	%	3,3	6,6	9	48,4	32,8		
38. Öğrencinin değerlendirilmesinde öğrenme sürecinde gösterdiği gelişmeyi dikkate alırım.	f			2	43	77	4,59	0,58
	%			1,6	35,2	63,1		
39. Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi benim için önemlidir.	f	1	6	9	66	40	4,13	0,81
	%	0,8	4,9	7,4	54,1	32,8		
40. Öğrencinin arkadaşlarını değerlendirmesine önem veririm.	f	2	19	44	49	8	3,34	0,88
	%	1,6	15,6	36,1	40,2	6,6		

Tablo 7'nin Devamı								
ANKET MADDELERİ		HK	KM	KSZ	K	TK	\bar{x}	ss
41. Öğretmenin sınıf içinde ders anlatan kişi olması gerektiğine inanırım.	f	22	49	23	22	6	3,48	1,12
	%	18	40,2	18,9	18	4,9		
42. Derste öğrenci-öğrenci etkileşiminin işbirliği düzeyinde olası benim için önemlidir.	f		1	6	68	47	4,31	0,61
	%		0,8	4,9	55,7	38,5		
43. Öğrencinin konuyu en iyi şekilde anlaması için ona yeterli zamanı tanırım.	f			13	68	41	4,22	0,63
	%			10,7	55,7	33,6		
44. Öğrencilerim öğrenme süreci içinde çok rahatlıkla bağımsız araştırma yapabilirler.	f	1	6	25	67	23	3,86	0,80
	%	0,8	4,9	20,5	54,9	18,9		
45. Öğrencinin kendi kaynaklarını bulup kullanması benim için önemlidir.	f		2	13	81	26	4,07	0,62
	%		1,6	10,7	66,4	21,3		
46. Öğrencimin her yaptığı çalışmayı sınıf ortamında sunmasına ve arkadaşlarıyla paylaşmasına önem veririm.	f		8	20	62	32	3,97	0,83
	%		6,6	16,4	50,8	26,2		
47. Sınıf içindeki eşyaların düzenleri yapılacak etkinliğe göre değiştirilebilir.	f		4	8	60	50	4,28	0,73
	%		3,3	6,6	49,2	41		
48. Sınıf içinde kararların öğrencilerle birlikte alınması gerekir.	f		6	12	62	42	4,14	0,79
	%		4,9	9,8	50,8	34,4		
49. Öğrencilerimin derse karşı tutumlarının değerlendirilmesi benim için önemlidir.	f		4	9	60	49	4,26	0,75
	%		3,3	7,4	49,2	40,2		
50. Farklı etkinliklerin ders işlememi zorlaştırdığına inanıyorum.	f	21	43	24	30	4	3,39	1,13
	%	17,2	35,2	19,7	24,6	3,3		
51. Bilginin tarafımdan yapılandırılıp öğrenciye verilmesi gerekliliğine inanırım.	f	8	42	20	43	9	2,98	1,12
	%	6,6	34,4	16,4	35,2	7,4		

Tablo 7'nin Devamı								
ANKET MADDELERİ		HK	KM	KSZ	K	TK	\bar{x}	ss
52. Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması benim için önemlidir.	f	1	14	25	60	22	3,72	0,92
	%	0,8	11,5	20,5	49,2	18		
53. Öğrencinin İngilizce dersinde ne öğrendiği benim için önemlidir.	f		4	6	43	69	4,45	0,74
	%		3,3	4,9	35,2	56,6		
54. Öğrencinin nasıl öğrendiği benim için önemlidir.	f		1	1	48	72	4,57	0,56
	%		0,8	0,8	39,3	59		
55. Öğretmen ders anlatandır.	f	35	45	22	13	7	3,72	1,16
	%	28,7	36,9	18	10,7	5,7		

Tablo 7'ye bakıldığında, öğretmenlerin verdiği cevapların aritmetik ortalaması, 'Tamamen Katılıyorum' puan aralığına (4,20-5,00) denk düşen yirmi üç madde bulunmaktadır, bu maddeler aritmetik ortalaması en yüksek olandan, en düşük olana doğru şöyle sıralanmıştır:

Aritmetik ortalaması 4,50 ile 4,20 arasında olanlar; 6. madde 'İlk kez derse girdiğim her sınıfta öğrencilerin ön öğrenmelerini tespit ederim.', 16. madde 'Her öğrencimin sınıf içinde kendini eşit hissetmesini sağlarım.', 30. madde 'Öğrencilerinin öğrenme özelliklerinin bilinmesi kalıcı öğrenme için kesinlikle şarttır.', 38. madde 'Öğrencinin değerlendirilmesinde öğrenme sürecinde gösterdiği gelişmeyi dikkate alırım.' ve 54. madde 'Öğrencinin nasıl öğrendiği benim için önemlidir', 2. madde 'Derslerimle ilgili kendi branşındaki diğer öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunurum.', 15. madde 'Öğrencilerin sınıf içinde sorduğu tüm soruları açıklamaya çalışırım.', 17. madde 'Dersin işleniş ile ilgili yöntemlerden hangisini seçmem gerektiği benim için önemlidir.', 18. madde 'Sınıftaki öğrencilerin sınıf arkadaşları ile bilgilerini paylaşmalarını teşvik ederim.' 33. madde 'Öğretilecek konu ile ilgili materyal getirilip sınıf içinde kullanılması gerekliliğine inanırım.' ve 53. madde 'Öğrencinin İngilizce dersinde ne öğrendiği benim için önemlidir.' 3. madde 'Dersimde öğrencilerimin işbirliği içinde çalışmasını

sağlayacak yöntemlere yer veririm.’, 7. madde ‘Öğrencilerin öğrenme stillerini öğrenmeye çalışırım.’, 8. madde ‘Öğrenilecek her konuyu bir öncekinin üzerine kurarım.’, 12. madde ‘Öğrencileri yeni konuya hazırlamak için önceki öğrenmelerini ortaya çıkartacak sorular sorarım.’, 19. madde ‘Öğrencilere proje çalışması yaptırırım.’, 21. madde ‘Öğrencilerin öğrendikleri ile okul dışındaki yaşantıları arasında bağlantılar kurmalarını sağlarım.’, 34. madde ‘Güncel yaşamla ilgili konuların drama yöntemiyle sınıf içinde sergilenmesi öğrenme için çok gerekli bir adımdır.’, 36. madde ‘Öğrencilerin birden fazla ve farklı ölçme araçları ile değerlendirilmesi gerekir.’, 42. madde ‘Derste öğrenci-öğrenci etkileşiminin işbirliği düzeyinde olası benim için önemlidir.’, 43. madde ‘Öğrencinin konuyu en iyi şekilde anlaması için ona yeterli zamanı tanırım.’, 47. madde ‘Sınıf içindeki eşyaların düzenleri yapılacak etkinliğe göre değiştirilebilir.’, ve 49. madde ‘Öğrencilerimin derse karşı tutumlarının değerlendirilmesi benim için önemlidir.’

Aritmetik ortalamaları ‘Tamamen Katılıyorum’ aralığına gelen maddeler göz önüne alındığında, bu maddelerin yapılandırmacılık kuramı içerisinde; derse hazırlık, planlama ve sınıf ortamının düzenlenmesi, öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini içerdiği görülmektedir. Öğretmenler, 52 maddenin 23’üne tamamen katıldıklarını belirttiklerine göre İngilizce derslerine giren öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını benimseyip dersin işlenişinde uyguladıkları ileri sürülebilir.

Damlapınar’ın (2008) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını benimsediği ve derslerinde yoğun bir şekilde uygulamaya başladıklarına dair bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin verdiği cevapların aritmetik ortalaması, ‘Katılıyorum’ puan aralığına (3,40-4,19) denk düşen yirmi bir madde bulunmaktadır, bu maddeler aritmetik ortalaması en yüksek olandan, en düşük olana doğru şöyle sıralanmıştır:

Aritmetik ortalaması 3,40 ve 4,19 arasında olanlar; 1. madde ‘Derslerimde öğrencileri sık sık araştırmaya yönlendiririm.’, 4. madde ‘Açık uçlu sorularla dersi yönlendiririm.’, 5. madde ‘Öğrencilere okul dışında yapılacak araştırma soruları veririm.’, 9. madde ‘Öğrencilere öğrendikleri konularla ilgili eğitsel oyunlar oynatarak geri bildirim alırım.’, 11. madde ‘Öğrencilerin, işlenecek konuyu;

sorularla, tartışmayla, benzetmelerle bulup adlandırmalarını sağlarım.’, 14. madde ‘Sınıf içinde tartışma ortamı oluşturarak etkili öğrenmeyi sağlamaya çalışırım.’, 20. madde ‘Öğrencilerin beni eleştirmelerine izin veririm.’, 22. madde ‘Dersin işlenişinde farklı teknolojik araçlardan yararlanırım.’, 23. madde ‘Sınıf oturma düzeni yapılırken öğrenci görüşlerini de değerlendiririm.’, 26. madde ‘Öğrencilerin her biri için bir öğretim yılı boyunca yaptıkları her türlü etkinliği bir dosyada toplarım.’, 32. madde ‘Öğrencilerin daha önceki bilgileri önemli değildir. Ben her şeyi yeniden öğretirim.’, 35. madde . ‘Sınıf içinde her zaman sınıf gazetesi ve dergiler hazırlanıp sergilenmesi gerekliliğine inanırım.’, 37. madde ‘Sözlü performans benim için önemlidir.’, 39. madde ‘Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi benim için önemlidir.’, 41. madde ‘Öğretmenin sınıf içinde ders anlatan kişi olması gerektiğine inanırım.’, 44. madde ‘Öğrencilerim öğrenme süreci içinde çok rahatlıkla bağımsız araştırma yapabilirler.’, 45. madde ‘Öğrencinin kendi kaynaklarını bulup kullanması benim için önemlidir.’, 46. madde ‘Öğrencimin her yaptığı çalışmayı sınıf ortamında sunmasına ve arkadaşlarıyla paylaşmasına önem veririm.’, 48. madde ‘Sınıf içinde kararların öğrencilerle birlikte alınması gerekir.’, 52. madde ‘Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması benim için önemlidir.’, 55. madde ‘Öğretmen ders anlatandır.’

Aritmetik ortalamaları ‘Katılıyorum’ aralığına gelen yirmi bir madde göz önüne alındığında, bu maddelerin yapılandırmacılık kuramı içerisinde; öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini, öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımı ve sınıf içi kurallar ve öğrenci katılımını içerdiği görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin yirmi bir maddeye ‘Katılıyorum’ düzeyinde verdikleri cevaplardan dolayı yapılandırmacılık kuramını ders işlenişinde yoğun bir şekilde kullanmaktadırlar denebilir. Başka bir deyişle öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını benimsedikleri ama geleneksel yaklaşımdan da uzaklaşmadıkları düşünülebilir.

Akpınar ve Ergin (2005) yaptıkları çalışmada, yapılandırmacı kuramın fen bilgisi öğretmenlerinin rolüne etkisini araştırmışlar ve bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini süreç içerisinde daha az kullanmaya başladıklarını, öğrenci görüş ve isteklerine sınıf ortamında daha fazla değer vermeye başladıkları ve öğrencilerin birbirleriyle daha rahat iletişimde

bulunacakları ve çeşitli etkinlikleri yapacakları ortamlar hazırlanmalı sonucuna varılmıştır. Yani araştırmanın süreci içinde yapılandırmacılık kuramını derslerde giderek daha fazla kullandıkları ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin verdiği cevapların aritmetik ortalaması, ‘Kararsızım’ puan aralığına (3,40-4,19) denk düşen yedi madde bulunmaktadır. Bu maddeler aritmetik ortalaması en yüksek olandan, en düşük olana doğru şöyle sıralanmıştır:

Aritmetik ortalaması 2,60 ve 3,39 arasında yer alanlar; 13. madde ‘Ders işlerken sürekli olarak kendi getirdiğim kaynakları kullanırım.’, 24. madde ‘Sınıf mevcudu öğrencilerimin çalışmalarına rehberlik etmek için uygundur.’, 29. madde ‘Öğrencilerimin öğrenilecek konuları belirlemelerine olanak sağlarım.’, 31. madde ‘Bana göre öğrenci bilgi ile doldurulacak boş bir kutu gibidir.’, 40. madde ‘Öğrencinin arkadaşlarını değerlendirmesine önem veririm.’, 50. madde ‘Farklı etkinliklerin ders işlememi zorlaştırdığına inanıyorum.’, 51. madde ‘Bilginin tarafımdan yapılandırılıp öğrenciye verilmesi gerekliliğine inanırım.’

Aritmetik ortalamaları ‘Kararsızım’ aralığına gelen maddeler göz önüne alındığında ise, bu maddelerin yapılandırmacılık kuramı içerisinde; öğrenciyi tanıma ve yönlendirme, sınıf içi kurallar ve öğrenci katılımını sağlama ve öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımı içerdiği görülmektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin %34,4’ü 13. madde olan ‘Ders işlerken sürekli olarak kendi getirdiğim kaynaklardan yararlanırım.’ maddesine katılmakta olduklarını, %34,4’ü ise katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgudan hareketle, İngilizce dersine giren öğretmenlerin bir kısmının yapılandırmacılık kuramına uygun davrandıklarını diğer kısmının ise tersine bir davranış sergiledikleri düşünülebilir. Bu durum öğretmenlerin kaynak kitap kullanma yönünde yapılandırmacılık ve geleneksel yaklaşım arasında kaldıklarını göstermektedir.

‘Katılmıyorum’ puan aralığına (1,80-2,59) denk düşen bir tek madde vardır. Bu madde ise 27. maddedir. ‘Farklı etkinlikleri sınıfta uygulamak zor oluyor.’ Bu maddeye İngilizce dersine giren öğretmenlerin birçoğu, katılmıyorum düzeyinde cevap vermişlerdir.

Öğretmenlerin verdiği cevapların aritmetik ortalaması, ‘Hiç Katılmıyorum’ (1,00-1,79) puan aralığına denk gelen hiç bir madde bulunmamaktadır.

Ankete kontrol amaçlı konulan maddeler birlikte ele alındığında; şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

Benzer olan maddelerden 31 ve 32’nin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları toplanıp ikiye bölüldüğünde aritmetik ortalaması 3,53 standart sapması ise 1,16 olarak çıkmıştır. İngilizce dersine giren öğretmenler, ‘öğrencilerin önceki bilgilerinin önemli olmadığı ve her şeyi yeniden öğrettikleri’ görüşüne **katıldıkları** söylenebilir. 27 ve 50. maddelerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları toplanıp ikiye bölüldüğünde aritmetik ortalaması 2,95 standart sapması ise 1,10 olarak çıkmıştır. İngilizce dersine giren öğretmenler, ‘farklı etkinliklerin ders işlemeyi zorlaştırdığı ve sınıfta uygulanmasının zor olduğu’ görüşünde **kararsız** kaldıkları söylenebilir. 41 ve 55. maddelerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları toplanıp ikiye bölüldüğünde aritmetik ortalaması 3,60 standart sapması ise 1,14 olarak çıkmıştır. İngilizce dersine giren öğretmenler, ‘Öğretmenin sınıf içinde ders anlatan kişi olduğu’ görüşüne **katıldıkları** söylenebilir.

Birbirine zıt olan maddelerden 13. maddede İngilizce dersine giren öğretmenler **kararsız** kalırken, 45. maddeye **katılmaktadırlar**. İki maddenin aritmetik ortalamaları farkı 45. madde lehine 0,98 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle, İngilizce dersine giren öğretmenlerin ‘öğrencinin kendi kaynaklarını bulup kullanması’ görüşüne **katıldıkları** söylenebilir. 51. madde İngilizce dersine giren öğretmenler kararsız kalırken 52. maddeye **katılmaktadırlar**. İki maddenin aritmetik ortalamaları farkı 0,74 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle, İngilizce dersine giren öğretmenlerin ‘bilginin öğretmen mi yoksa öğrenci tarafından mı yapılandırılacağı’ görüşünde **kararsız** kaldıkları söylenebilir.

Benzer ve birbirine zıt maddelerin karşılaştırılması sonucunda; İngilizce dersine giren öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramının gerektirdikleri ile geleneksel yaklaşım arasında kaldıkları ileri sürülebilir.

3. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri arasında, cinsiyete göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklindedir. Probleme cevap aramak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkene Göre Bağımsız t Testi Sonuç Çizelgesi

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	df	sig.
22. Dersin işlenişinde farklı teknolojik araçlardan yararlanırım.	Kadın	90	4,02	0,87	-2,56	120	0,012
	Erkek	32	4,47	0,71			
26. Öğrencilerin her biri için bir öğretim yılı boyunca yaptıkları her türlü etkinliği bir dosyada toplarım.	Kadın	90	3,84	0,89	3,49	120	0,001
	Erkek	32	3,15	1,11			
49. Öğrencilerimin derse karşı tutumlarının değerlendirilmesi benim için önemlidir.	Kadın	90	4,34	0,67	2,09	120	0,038
	Erkek	32	4,03	0,86			
52. Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması benim için önemlidir.	Kadın	90	3,85	0,93	2,78	120	0,006
	Erkek	32	3,34	0,79			

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan t testi sonucunda Tablo 8’de belirtilen 22, 26, 49 ve 52. maddelerin dışında kalan diğer maddelerde erkek ve kadın

öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir değişiklik çıkmamıştır. 22, 26, 49 ve 52. maddelerin dışında kalan maddeler cinsiyetleri açısından birbirinden farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle, İngilizce dersine giren kadın ve erkek öğretmenler arasındaki fark 0,05 düzeyinde ($p>0,05$) anlamlı değildir.

Tablo 8'deki maddeler cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, 22. maddeye göre bayan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,02$ 'dir ve bu ortalama puan aralığında 'Katılıyorum' düzeyine denk gelmektedir. Erkek öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,47$ 'dir ve bu ortalama puan aralığında 'Tamamen Katılıyorum' a denk düşmektedir. Uygulanan bağımsız t testi sonucunda anlamlılık düzeyi 0,012 çıkmıştır. Buna göre gruplar arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Bu bulguya dayanarak erkek öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi bayan öğretmenlere nazaran biraz daha fazla kullandıkları yorumu yapılabilir.

26. madde cinsiyet açısından incelendiğinde, kadın öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,84$, standart sapması ise 0,89 iken, erkek öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,15$, standart sapması ise 1,11'dir. Uygulanan bağımsız t testi sonucunda anlamlılık düzeyi 0,001 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasında 0,05 düzeyinde ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Kadın öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması erkek öğretmenlerinkine nazaran yüksek, standart sapması ise düşüktür. Bu bulguya dayanarak kadın öğretmenler öğrencilerinin her biri için bir yıl boyunca yaptıkları etkinlikleri bir dosyada toplamakta ve bu konuda erkek öğretmenlere nazaran daha titiz davranmaktadırlar yorumu yapılabilir.

49. madde cinsiyet açısından incelendiğinde, kadın öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,34$, standart sapması ise 0,67 iken, erkek öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,03$, standart sapması ise 0,86'dır. Uygulanan bağımsız t testi sonucunda anlamlılık düzeyi 0,038 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasında 0,05 düzeyinde ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Buna göre kadın öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması, erkek öğretmenlerinkine nazaran yüksek, standart sapması ise düşüktür. Bu bulguya dayanarak kadın öğretmenlerin öğrencilerinin derse karşı tutumlarının değerlendirilmesine erkek öğretmenlere nazaran daha fazla önem vermekte olduklarının yorumu yapılabilir.

52. madde cinsiyet açısından incelendiğinde, kadın öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,85$, standart sapması ise 0,93 iken, erkek öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,34$, standart sapması ise 0,79'dur. Uygulanan bağımsız t testi sonucunda anlamlılık düzeyi 0,006 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasında 0,05 düzeyinde ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Buna göre, kadın öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması erkek öğretmenlerin görüşlerinkine nazaran daha yüksektir. Bu bulguya dayanarak, kadın öğretmenlerin, öğrencilerinin bilgiyi kendilerinin yapılandırmasına daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Yurdakul (2005b) yaptığı araştırmada öğrenmenin sorumluluğu öğrencide olduğunu söylemektedir. Erdem ve Demirel (2002)'in yaptıkları bezer bir araştırmada da, sınıf ortamında bulunan bireylerin birbirinden farklı dünyaları olduğundan, bilgiyi anlamlandırmada, tek bir doğru bulunamamaktadır. Öğrenenlerle birlikte hedeflere karar verilerek öğrenenin var olan zihinsel şeması ile yeni öğrenmeleri biçimlendirmesi beklenir.

Tablo 8'de verilen dört maddede cinsiyet değişkeni öğretmenlere göre kadın ve erkek öğretmenler arasındaki fark 22. Madde için erkek öğretmenler lehine, 26, 49 ve 52. maddelere göre de bayan öğretmenler lehine bir durum söz konusudur. Buna göre erkek ve bayan öğretmenler belirtilen maddelerde yapılandırmacılık kuramını ders işlenişinde biraz daha fazla kullanmaktadırlar. Genel olarak öğretmen görüşlerinin cinsiyetleri açısından bir değerlendirilmesi yapıldığında, 22, 26, 49 ve 52. maddelerin dışındaki maddelerde yapılandırmacılık kuramına dayalı İngilizce dersinin işlenişinde dair bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Yani İngilizce dersine giren kadın ve öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını ders işlenişinde kullanmakta oldukları söylenebilir.

4. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÖĞRENİM DURUMLARI DEĞİŞKENİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri arasında, öğrenim durumuna göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklindedir. Probleme cevap aramak için 52 maddeye tek yönlü varyans (One Way Anova) analizi uygulanmış ve yapılan çalışma sonucunda anlamlı farklılık bulunan maddeler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi

		Kareler toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	sig.
9. Öğrencilere öğrendikleri konularla ilgili eğitsel oyunlar oynatarak geri bildirim alırım.	Gruplar arası	5,23	2	2,61	3,32	0,040
	Gruplar içi	93,70	119	0,79		
	Toplam	98,93	121			
12. Öğrencileri yeni konuya hazırlamak için önceki öğrenmelerini ortaya çıkartacak sorular sorarım.	Gruplar arası	4,19	2	2,09	3,56	0,032
	Gruplar içi	69,98	119	0,59		
	Toplam	74,16	121			
29. Öğrencilerimin öğrenilecek konuları belirlemelerine olanak sağlarım.	Gruplar arası	14,03	2	7,01	6,26	0,003
	Gruplar içi	133,31	119	1,12		
	Toplam	147,34	121			
33. Öğretilecek konu ile ilgili materyal getirilip sınıf içinde kullanılması gereklidir.	Gruplar arası	6,58	2	3,29	7,33	0,001
	Gruplar içi	53,40	119	0,45		
	Toplam	59,98	121			

Tablo 9’da görülen 9, 12, 29 ve 33. maddelerin dışında kalan maddelerde, İngilizce dersine giren öğretmenlerin görüşleri arasında, öğrenim durumuna göre 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık yoktur.

İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramını, öğrenim durumu değişkeni açısından aralarında herhangi bir fark olmaksızın dersin işlenişinde kullandıkları söylenebilir.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için 9, 12, 29 ve 33. maddelere Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda elde edilen bulgulara göre anlamlı farklılık olanlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuç Çizelgesi

	(I) Öğrenim Durumu	(J) Öğrenim Durumu	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	sig.
9. Öğrencilere öğrendikleri konularla ilgili eğitsel oyunlar oynatarak geri bildirim alırım.	Lisans(2)	Lisans Üstü (3)	0,74717	0,29	0,032
12. Öğrencileri yeni konuya hazırlamak için önceki öğrenmelerini ortaya çıkartacak sorular sorarım.	Lisans(2)	Lisans Üstü(3)	0,65849	0,25	0,028
29. Öğrencilerimin öğrenilecek konuları belirlemelerine olanak sağlarım.	Ön Lisans(1)	Lisans(2)	1,18239	0,44	0,024
		Lisans Üstü(2)	1,93333	0,55	0,002
33. Öğretilecek konu ile ilgili materyal getirilip sınıf içinde kullanılması gereklidir.	Lisans(2)	Lisans Üstü(3)	0,81887	0,22	0,001

Tablo 10'daki Tukey testi sonucuna göre, 9, 12, ve 33. maddeler arasında lisans grubu ile lisansüstü grubu arasında, lisans grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 29. maddede ise ön lisans ile lisans ve lisansüstü grupları arasında ön lisans lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Buna göre, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin, lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenlere nazaran, 9 ve 33. maddeler göz önüne alındığında, İngilizce dersine giren öğretmenlerin öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri açısından yapılandırmacılık kuramını biraz daha fazla kullanmakta oldukları söylenebilir.

12. maddede, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenlere nazaran, öğrencileri yeni konuya hazırlamak için önceki öğrenmelerini ortaya çıkaracak sorular sorarak derse hazırlık ve planlama aşamasında, İngilizce dersinde yapılandırmacılık kuramını daha fazla kullanmaktadırlar denebilir.

29. maddeye göre, ön lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ise, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenlere nazaran sınıf içinde öğrenilecek konuları öğrencilerin belirlemelerine daha fazla olanak sağladıkları söylenebilir. Bu durum yapılandırmacılık kuramına uygundur.

5. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın dördüncü alt problemi 'İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' şeklindedir. Probleme cevap aramak için tek yönlü varyans (One Way Anova) analizi uygulanmış ve yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 11. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	sig.
43. Öğrencinin konuyu en iyi şekilde anlaması için ona yeterli zamanı tanırım.	Gruplar arası	2,70	2	1,35	3,58	0,031
	Gruplar içi	44,87	119	0,38		
	Toplam	47,57	121			
53. Öğrencinin İngilizce dersinde ne öğrendiğine önem veririm.	Gruplar arası	7,41	2	3,70	7,49	0,001
	Gruplar içi	58,80	119	0,49		
	Toplam	66,20	121			

Tablo11’de görülen 43 ve 53. maddelerin dışında kalan maddelerde, İngilizce dersine giren öğretmenlerin görüşleri arasında, meslekteki kıdeme göre 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık yoktur.

Buna göre, İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramını, kıdem değişkeni açısından herhangi bir fark olmaksızın dersin işlenişinde kullandıkları söylenebilir.

Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu görmek için 43 ve 53. maddelere Tukey testi uygulanmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuç Çizelgesi

	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	sig.
43. Öğrencinin konuyu en iyi şekilde anlaması için ona yeterli zamanı tanırım.	1-5 Yıl	16 Yıl ve üstü	0,40012	0,15	0,024
53. Öğrencinin İngilizce dersinde ne öğrendiğine önem veririm.	1-5 Yıl	6-15 Yıl	0,56932	0,18	0,005
		16 Yıl ve üstü	0,47909	0,17	0,017

Tukey testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, kıdem değişkeni açısından 43. ve 53. maddelerde İngilizce dersine giren öğretmenlerin görüşleri arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile, 6-15 yıl ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Buna göre, 43. madde göz önüne alındığında, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 16 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nazaran, konunun en iyi şekilde anlaşılması için öğrenciye daha fazla yeterli zaman tanımaktadırlar denebilir. Başka bir deyişle meslekte yeni olan öğretmenler öğrenme – öğretmen yöntem ve teknikleri açısından 16 yıl ve daha üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nazaran İngilizce dersinde yapılandırmacılık kuramını daha fazla kullanmaktadırlar denebilir.

53. maddeye göre ise, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-15 yıl ile 16 yıl üstü hizmet süresine sahip öğretmenlere nazaran öğrencilerinin İngilizce dersinde ne öğrendiklerine daha fazla önem vermekte oldukları söylenebilir. Başka bir ifadeyle, meslekte yeni olan öğretmenlerin derste ne öğrenildiğinin değerlendirilmesi konusunda daha hassas düşündükleri söylenebilir.

6. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN MEZUN OLUNAN OKUL DEĞİŞKENİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri mezun oldukları okula göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklindedir. Probleme cevap aramak için tek yönlü varyans (One Way Anova) analizi uygulanmış ve yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 13. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tek yönlü Varyans Analizi Sonuç Çizelgesi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	sig.
2. Derslerimle ilgili kendi branşımdaki diğer öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunurum.	Gruplar arası	2,53	2	1,27	3,16	0,046
	Gruplar içi	47,83	119	0,40		
	Toplam	50,37	121			
20. Öğrencilerin beni eleştirmelerine izin veririm.	Gruplar arası	5,23	2	2,61	3,21	0,044
	Gruplar içi	96,68	119	0,81		
	Toplam	101,90	121			
24. Sınıf mevcudu öğrencilerimin çalışmalarına rehberlik etmek için uygundur.	Gruplar arası	10,83	2	5,41	3,39	0,037
	Gruplar içi	190,33	119	1,60		
	Toplam	201,16	121			
29. Öğrencilerimin öğrenilecek konuları belirlemelerine olanak sağlarım.	Gruplar arası	8,43	2	4,21	3,61	0,030
	Gruplar içi	138,91	119	1,17		
	Toplam	147,34	121			

Tek yönlü varyans analizi sonucunda, mezun olunan okul değişkenine göre öğretmenlerin meslekteki görev süreleri açısından 2. madde, 20. madde, 24. madde

ve 29. maddelerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunların dışında kalan maddelerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Buna göre, kıdem değişkeni açısından İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramını, herhangi bir fark olmaksızın dersin işlenişinde kullandıkları söylenebilir.

Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu görmek için 2, 20, 24 ve 29. maddelere Tukey testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Tukey Testi Analizi Sonuç Çizelgesi

	(I) Mezun Olunan Okul Türü	(J) Mezun Olunan Okul Türü	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	sig.
24. Sınıf mevcudu öğrencilerimin çalışmalarına rehberlik etmek için uygundur.	Diğer	Fen Edebiyat Fakültesi	1,27111	0,49162	0,029
29. Öğrencilerimin öğrenilecek konuları belirlemelerine olanak sağlıyorum.	Diğer	Fen Edebiyat Fakültesi	1,05778	0,42000	0,035

Tukey test sonucunda ise 24. ve 29. maddelerde ‘diğer’ başlığı altında yer alan Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunları ile Fen Edebiyat Fakültesi mezunları arasında ‘diğer’leri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Buna göre ‘diğer’ başlığı altında yer alan Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarının, Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına nazaran sınıf mevcudunun öğrencilere rehberlik yapmak için uygun buldukları ve öğrenilecek konuları öğrencilerin belirlemesine daha fazla olanak sağladıkları söylenebilir. Güneş (2007:131) yazdığı kitabında, konuların öğrenci tarafından belirlenmesi, öğrencilerin etkin bir şekilde bilgiyi üretmesi ve oluşturması gerekliliğini vurgular.

7. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN GÖREV YAPTIKLARI OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın altıncı alt problemi ‘İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri arasında, görev yaptıkları okula göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklindedir. Probleme cevap aramak için bağımsız t-testi uygulanmış ve yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmış ve elde edilen bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Bağımsız t Testi Sonuç Çizelgesi

	Görev Yapılan Okul Türü	N	\bar{x}	ss	t	df	sig.
15. Öğrencilerin sınıf içinde sorduğu tüm soruları açıklamaya çalışırım.	Devlet Okulu	106	4,50	0,71	3,57	120	0,001
	Özel Okul	16	3,75	1,18			
19. Öğrencilere proje çalışması yaptırırım.	Devlet Okulu	106	4,41	0,65	2,09	120	0,039
	Özel Okul	16	4,00	1,21			
45. Öğrencinin kendi kaynaklarını bulup kullanması gerektiğine inanırım.	Devlet Okulu	106	4,14	0,58	3,23	120	0,002
	Özel Okul	16	3,63	0,72			

Tablo 15’deki t testi sonuçları incelendiğinde; 15. maddeye göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,50$, standart sapması ise 0,71 iken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,75$, standart sapması ise 1,18’dir ve aralarındaki farkın anlamlılık düzeyi 0,001 olarak bulunmuştur. Başka bir deyişle, gruplar arasında 0,05 düzeyinde ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Bu bulguya dayanarak, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran, İngilizce dersinin işlenişinde, öğrenci sorularına takındıkları tavır açısından, öğretmen merkezli ve geleneksel yaklaşımı uyguladıkları şeklinde yorumlanabilir.

19. madde, görev yapılan okul değişkeni açısından incelendiğinde, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 4,41$, standart sapması ise 0,65 iken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 4,00$, standart sapması ise 1,21'dir. Uygulanan bağımsız t testi sonucunda anlamlılık düzeyi 0,039 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Bu bulguya dayanarak devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran, öğrencilerine daha fazla proje çalışması yaptırmakta oldukları yorumuna ulaşılabilir.

45. madde, görev yapılan okul değişkeni açısından incelendiğinde, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 4,14$, standart sapması ise 0,58 iken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,63$, standart sapması ise 0,72'dir. Uygulanan bağımsız t testi sonucunda anlamlılık düzeyi 0,002 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasında 0,05 düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Bu bulguya dayanarak devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran, öğrencilerinin kendi kaynaklarını bulup kullanması gerekliliğine daha fazla inandıkları söylenebilir. Anlamlı farklılık çıkan 19 ve 45. maddelere göre, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını, dersin hazırlık aşamasında ve öğrenme - öğretme yöntem ve teknikleri açısından, özel okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran daha fazla uyguladıkları ileri sürülebilir.

Görev yapılan okul türü değişkeni açısından yapılan t testi sonucunda, Tablo 15'de belirtilen 15, 19 ve 45. maddelerin dışında kalan diğer maddelerde devlet

okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Buna göre, devlet okullarında ve özel okullarda İngilizce dersine giren öğretmenlerin; 15, 19 ve 45. maddeler hariç, diğer maddelerde ifade edilen yapılandırmacılık kuramının gereklerini ders işlenişinde uyguladıkları söylenebilir.

8. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın yedinci alt problemi ‘İlköğretim devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri arasında branşlarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklindedir. Probleme cevap aramak için bağımsız t-testi uygulanmış ve yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmış ve elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. İngilizce Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız t Testi Sonuç Çizelgesi

	Branş	N	\bar{x}	ss	t	df	sig.
8. Öğrenilecek her konuyu bir öncekinin üzerine kurarım.	İngilizce	102	4,27	0,82	-2,23	120	0,027
	Diğer	20	4,70	0,47			
13. Ders işlerken sürekli olarak kendi getirdiğim kaynakları kullanırım.	İngilizce	102	3,24	1,06	3,32	120	0,001
	Diğer	20	2,40	0,82			
21. Öğrencilerimin öğrendikleri ile okul dışındaki yaşantıları arasında bağlantılar kurmalarını sağlarım.	İngilizce	102	4,27	0,72	-2,84	120	0,005
	Diğer	20	4,75	0,44			
29. Öğrencilerimin öğrenilecek konuları belirlemelerine olanak sağlarım.	İngilizce	102	2,96	1,06	-4,55	120	0,000
	Diğer	20	4,10	0,79			

Yapılan t testi sonucunda, 8, 13, 21, ve 29. maddelerin dışında kalan maddelerde, branş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Başka bir

deyişle, esas branşı İngilizce olan öğretmenler ile branşı İngilizce olmayanlar arasında 0,05 düzeyinde ($p>0,05$) anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 16'daki maddeler branş değişkeni açısından incelendiğinde; 8, 21, ve 29. maddelerde esas branşı İngilizce olmayan öğretmenler ile branşı İngilizce olan öğretmenlerin görüşleri arasında 'diğer'leri lehine, 13. maddede ise İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

8. maddeye göre, esas branşları İngilizce olan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,27$, standart sapması ise 0,82 iken, farklı branşlarda olup İngilizce dersine giren öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,70$, standart sapması ise 0,47'dir. Uygulanan bağımsız t testi sonucunda anlamlılık düzeyi 0,027 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasında 0,05 düzeyinde ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık vardır.

Bu bulguya dayanarak farklı branşlarda olup İngilizce dersine giren öğretmenlerin, esas branşları İngilizce olan öğretmenlere nazaran, dersin hazırlık ve planlama aşamasında, öğrenilecek her konuyu bir öncekinin üzerine kurma konusunda daha fazla gayret sarf ettikleri söylenebilir.

21. madde branş değişkeni açısından incelendiğinde esas branşları İngilizce olan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,27$, standart sapması ise 0,72 iken, farklı branşlarda olup İngilizce dersine giren öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,75$, standart sapması ise 0,44'dür. Uygulanan bağımsız t testi sonucunda anlamlılık düzeyi 0,005 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasında 0,05 düzeyinde ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık vardır.

Bu bulguya dayanarak branşları farklı olup İngilizce dersine giren öğretmenlerin, esas branşları İngilizce olan öğretmenlere nazaran, öğrenciyi tanıma ve yönlendirme aşamasında, öğrencilerinin okulda öğrendikleri ile okul dışındaki yaşantıları arasında bağlantılar kurmalarını sağlamak adına daha fazla gayret göstermektedirler denebilir.

29. madde branş değişkeni açısından incelendiğinde ise; esas branşları İngilizce olan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,96$, standart

sapması ise 1,06 iken, farklı branşlarda olup İngilizce dersine giren öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,10$, standart sapması ise 0,79'dur. Uygulanan bağımsız t testi sonucunda anlamlılık düzeyi 0,000 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasında 0,05 düzeyinde ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık vardır.

Bu bulguya dayanarak branşları farklı olup İngilizce dersine giren öğretmenler, esas branşları İngilizce olan öğretmenlere nazaran, öğrencilerinin ders içinde öğrenilecek konuları belirlemesine daha fazla olanak vererek, öğrencinin derse daha aktif olarak katılımını sağlamaya çalışmakta oldukları söylenebilir.

13. maddeye göre esas branşları İngilizce olan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,24$, standart sapması ise 1,06 iken, farklı branşlarda olup İngilizce dersine giren öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,40$, standart sapması ise 0,82'dir. Uygulanan bağımsız t testi sonucunda anlamlılık düzeyi 0,001 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasında 0,05 düzeyinde ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık vardır.

Bu bulguya dayanarak esas branşları İngilizce olan öğretmenlerin, farklı branşlarda olup İngilizce dersine giren öğretmenlere nazaran ders işleme sürecinde sürekli olarak kendi getirdikleri kaynakları kullandıkları söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar irdelenerek araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerini açıklayan sonuçlara ve bunlara dayalı geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1.1. SONUÇ

Bu araştırmanın temel amacı, yapılandırmacı öğrenme kuramının İngilizce dersine giren öğretmenler tarafından ne şekilde benimsendiği ve derslerin yapılandırmacılık kurama ne derece uygun olarak işlendiğinin ortaya konulmasıdır.

1. Araştırmanın birinci problem cümlesine ilişkin bulgular incelendiğinde, örneklemdaki İngilizce dersine giren öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını oldukça benimsedikleri ve derslerinde kullanmaya çalıştıkları, fakat bazen geleneksel yaklaşımdan da tamamen uzaklaşmadıkları ortaya çıkmıştır.

İngilizce dersinde, yapılandırmacılık kuramının etkin bir şekilde kullanılmasının önemi, öğretmenler tarafından kabul edilmiş durumdadır. Öğrencinin kendisine değer verildiğini bilmesi, öğrencinin öğrenme yollarını kendisinin bulup çıkarması, öğrenme sürecinde, öğrencinin etkin rol oynayarak öğrenmenin içine çekilmesi, öğrencinin ne öğrendiği ve nasıl öğrendiğinin öneminin kavranmış olunması, öğrenme için özgür ve demokratik ortamların yaratılma çabası, öğrencinin sınıf içinde kendilerini eşit hissetmesi, açık uçlu sorular sorulması ve tartışma ortamları yaratılarak kalıcı öğrenmenin oluşturulmaya çalışılması yapılandırmacılık kuramı açısından önemlidir. Bu araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri, yapılandırmacı öğretimin bu özelliklerinin farkındadır ve yapılandırmacılık kuramını ders işlenişi aşamasında kullanmaktadırlar. Bu da oldukça sevindirici bir durumdur. Damlapınar (2008) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yapılandırmacı kuramı benimsediği ancak uygulamada yeterli düzeyde görülmediğini ortaya koymuştur. Gürdal ise (2007) yaptığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin büyük bir kısmının görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarının olumlu, bir kısmının ise olumsuz olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

2. Araştırmanın ikinci alt probleminin bulgularına göre, cinsiyet değişkeni açısından İlköğretim okullarında İngilizce dersine giren kadın öğretmenler, dersin yapılandırıcılık kuramına dayalı olarak işlenişinde yapılandırıcılık kuramını erkek öğretmenlere nazaran biraz daha etkin olarak kullanmaktadırlar. Kadın öğretmenlerin bir öğretim yılı boyunca öğrencilerinin yaptıkları her türlü etkinliği bir dosyada toplamada, öğrencilerin derse karşı tutumlarının değerlendirilmesinde ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasında erkek öğretmenlere nazaran daha etkin oldukları söylenebilir. Erkek öğretmenler ise kadın öğretmenlere nazaran İngilizce dersinin yapılandırıcılık kuramına göre işlenişinde farklı teknolojik araçlardan biraz daha fazla yararlanmaktadırlar denebilir.

Çınar ve arkadaşları (2006) yaptıkları araştırmada, kadın katılımcılar, erkek katılımcılara nazaran, yapılandırıcı öğretim programında etkinlikleri daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

3. Araştırmanın üçüncü alt probleminin bulgularına göre, İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin İngilizce dersinin yapılandırıcılık kuramına göre işlenişinde, öğrenim durumu değişkeni açısından bazı farklılıklara ulaşılmıştır. Öğrencilere öğrenilen konularla ilgili eğitsel oyunlar oynatarak geri bildirim alma, öğrencileri yeni konuya hazırlamak için önceki öğrenmelerini ortaya koyan sorular sorma ve sınıf içinde öğretilecek konular ile ilgili materyal kullanma gerekliliği konusunda, **lisans düzeyinde** eğitime sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Yapılandırıcılık kuramının İngilizce dersinin işlenişinde kullanılması açısından, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler, öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri ve derse hazırlık ve planlama konularında lisansüstü düzeyindeki öğretmenlere nazaran daha olumlu düşünmekte oldukları ileri sürülebilir.

Ön lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip öğretmenler, öğrenilecek konuları öğrencilerin belirlemelerine olanak sağlama konusunda, lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitime sahip öğretmenlere nazaran yapılandırıcılık kuramını İngilizce dersinin işlenişinde kullanma yönünde daha olumlu düşünmektedirler.

4. Araştırmanın dördüncü alt probleminin bulgularına göre, İlköğretim okullarında İngilizce dersine giren öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem değişkeni açısından, konunun en iyi şekilde anlaşılması için öğrenciye yeterli zamanın tanınması ve İngilizce dersinde ne öğrenildiğine daha fazla önem verilmesi, hususlarında, başka bir söyleyişle yapılandırmacılık kuramını İngilizce dersinin işlenişinde kullanılması açısından, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine bir durum söz konusudur.

5. Araştırmanın beşinci alt problemine ait bulgularına göre, İlköğretim okullarında İngilizce dersinin yapılandırmacılık kuramına göre işlenişinde, mezun olunan okul değişkeni açısından; ‘diğer’ başlığı altında yer alan Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunları lehine bir durum vardır. Bu okullardan mezun olan öğretmenlerin, Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlere nazaran, sınıf mevcutlarını öğrenci çalışmalarına rehberlik etmek için uygun buldukları ve öğrenilecek konuları öğrencilerin belirlemesine daha fazla olanak sağladıkları, yani öğrenciyi tanıma, yönlendirme ve derse öğrenci katılımını sağlama açısından yapılandırmacılık kuramını ders işlenişinde biraz daha fazla kullandıkları söylenebilir.

6. Araştırmanın altıncı alt problemine ait bulgularına göre, İlköğretim okullarında İngilizce dersine giren öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşlerinde, görev yapılan okul türü değişkeni açısından; proje yaptırılması ve öğrencinin kendi kaynaklarını bulup kullanması, öğrencilerin sınıf içinde sorduğu tüm soruların açıklanmaya çalışılması hususlarında, devlet okullarında görev yapan öğretmenler lehine bir durum söz konusudur.

Devlet okullarında İngilizce dersine giren öğretmenlerin; proje yaptırılması ve öğrencinin kendi kaynaklarını bulup kullanması ile ilgili görüşlerinde yapılandırmacılık kuramına uygun davrandıkları ama öğrencilerin sınıf içinde sorduğu tüm soruların açıklanmaya çalışılması ile ilgili görüşlerinde, yapılandırmacılık kuramına ters bir durum sergilemekte oldukları söylenebilir.

7. Araştırmanın yedinci alt problemine ait bulgularına göre, İlköğretim okullarında İngilizce dersine giren öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını dersin işlenişinde kullanma yönünde, branş değişkeni açısından; öğrenilecek her konuyu

bir öncekinin üzerine kurmada, öğrencilerin öğrendikleri ile okul dışındaki yaşantıları arasında bağlantılar kurmalarını sağlamada ve yapılandırmacılık kuramına göre, farklı branşlarda olup da İngilizce dersine giren öğretmenler lehine bir farklılık söz konusudur.

1.2. ÖNERİLER

1. İlköğretim okullarındaki İngilizce derslerinde, yapılandırmacılık kuramı bu derse giren öğretmenler tarafından genel olarak kabul görmektedir ve kullanılmaya çalışılmaktadır. Bununla birlikte, zaman zaman öğretmenlerin geleneksel yaklaşımdan uzak kalmakta zorlandıkları da göz ardı edilemez. Bu zıtlığın ortadan kaldırılması açısından, İngilizce dersine giren öğretmenlerin derslerinde yapılandırmacılık kuramını daha fazla kullanabilmeleri ve kafalarında oluşan karışıklığın giderilebilmesi için hizmet-içi eğitimlerle desteklenmeleri sağlanabilir.

2. Bu çalışmada, anket aracılığıyla bir il merkezindeki öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. İngilizce öğretmenlerinin dersin işlenişinde yapılandırmacılık kuramını uygulamalarına ilişkin farklı yöntemlerle ve daha geniş bir örneklem üzerinde araştırmalar yapılabilir.